

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Ciencias de la Información
Departamento Interfacultativo de Metodología de la
Investigación y Teoría de la Comunicación



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5314059364

**LA MEDIACION DE LOS MCM
EN LA CONSTRUCCION DE LAS
REPRESENTACIONES INFANTILES**

Olivia Velarde Hermida

Madrid, 1992

Colección Tesis Doctorales. N.º 172/92

© Olivia Velarde Hermida

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1992.
Ricoh 3700
Depósito Legal: M-12257-1992



La Tesis Doctoral de D.
Olivia VELARDE HERMIDA
.....
Titulada LA MEDIACION DE LOS MEDIOS DE COMUNICA-
CION DE MASAS EN LA CONSTRUCCION DE LAS REPRESENTACIONES INFANTILES
Director Dr. D. Manuel MARTIN SERRANO
fue leída en la Facultad de CC DE LA INFORMACION
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día 19...
deABRIL..... de 19 ⁹¹, ante el tribunal
constituido por los siguientes Profesores:
PRESIDENTE José Luis PINILLOS
VOCAL Juan MAYOR
VOCAL Juan DELVAL
VOCAL Miguel de MORAGAS
SECRETARIO Antonio MUÑOZ CARRION

.....
habiendo recibido la calificación de *Apto. cum*
laude por unanimidad

Madrid, a 19 de abril de 19 ⁹¹.

EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

J. L. ...?

**LA MEDIACION DE LOS MCM
EN LA CONSTRUCCION
DE LAS REPRESENTACIONES
INFANTILES**

**Tesis Doctoral que presenta
Olivia Velarde Hermida**

**Director:
Dr. Manuel Martín Serrano**

**Departamento Interfacultativo de
Metodología de la Investigación y Teoría de la Comunicación.
Sección de Comunicación.
Facultad de Ciencias de la Información.
Universidad Complutense de Madrid.**

Marzo 1991

INDICE DE LA TESIS

TOMO 1

<u>INTRODUCCION: DISEÑO DE LA INVESTIGACION.....</u>	<u>3</u>
--	----------

Primera Parte

LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

0. Investigaciones mexicanas sobre usos y efectos de los MCM en los niños.....	32
1. El niño y su entorno.....	43
2. Las prácticas comunicativas.....	77
3. Las prácticas lúdicas.....	113
4. Los arquetipos de los niños.....	161
5. Las heteroimágenes de los niños.....	330
6. La autoimagen del niño.....	376
7. Conclusiones.....	416
8. Bibliografía.....	511

TOMO 2

Segunda Parte

EL ANALISIS DE LOS DATOS

0. Metodología del análisis.....	529
1. El niño y su entorno.....	539

2.	Las prácticas comunicativas.....	570
3.	Las prácticas lúdicas.....	615
4.	Los arquetipos de los niños.....	645
5.	Las heteroimágenes de los niños.....	770
6.	La autoimagen del niño.....	818

Tercera Parte

ANEXOS

1.	Cuestionario.....	881
2.	Variables simples: frecuencias y porcentajes....	884
3.	Libro de Códigos.....	935
4.	Plan de explotación de los datos.....	1100
5.	Tablas de asociaciones entre variables.....	1117

INTRODUCCION: DISEÑO DE LA INVESTIGACION

INDICE

1. LOS FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA INVESTIGACION.

- 1.1. Las Modalidades de Estudios sobre Comunicación y Enculturización.
- 1.2. El Modelo de Investigación de esta Tesis.
- 1.3. Aplicación del Modelo de la Mediación al Diseño de esta Investigación.
- 1.4. Información que Proporciona el Diseño de la Tesis.

2. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

- 2.1. Fuentes Primarias y Secundarias que han Proporcionado los Datos.
- 2.2. El Tratamiento Estadístico y Lógico de los Datos.
- 2.3. Las Hipótesis del Estudio.
- 2.4. La Muestra de Niños.
- 2.5. La Estructura de Presentación de la Tesis.

1. LOS FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA INVESTIGACION.

1.1. Las Modalidades de Estudios sobre Comunicación y Enculturización.

¿Cuáles son las diversas maneras en las que los medios de comunicación de masas (MCM) intervienen en la enculturización infantil?. ¿Cómo se combinan o contraponen esas afectaciones de los MCM con las de otras instancias enculturizadoras tales como la familia, la escuela, los amigos?. ¿En qué medida la imagen que los niños tienen de sí mismos, de los demás y de su entorno es un reflejo de aquellos modelos del mundo que se les ofrecen a los pequeños en los MCM?

Proporcionar algunas respuestas a los interrogantes que suscitan estos temas es el objetivo de la investigación realizada para esta tesis. Hemos buscado los datos empíricos estudiando una muestra de niños mexicanos, habitantes del Distrito Federal y pertenecientes a estratos sociales muy diferenciados.

El análisis de las interdependencias existentes entre los usos de la comunicación y las dinámicas de enculturización, es uno de los temas en donde han confluído la psicología cogniti-

va, la psicología social y la teoría de la comunicación. Este tema, podría plantearse desde tres perspectivas distintas. Existen trabajos que se han aproximado al estudio de las conexiones entre enculturización y empleo de los MCM, en clave meramente comunicativa. También existen, de manera complementaria, otras investigaciones que penetran en el tema con criterios exclusivamente psicosociales. Son menos frecuentes los enfoques que toman en cuenta la *interdependencia* entre los factores sociales, comunicativos y cognitivos en los procesos de enculturización infantil.

- Cuando las investigaciones se abordan desde perspectivas exclusivamente comunicativas, se suele relacionar de forma causal *determinadas* representaciones del mundo contenidas en los MCM, con *determinadas* visiones del mundo de los sujetos que usan dichos medios. Igualmente, se suelen relacionar *tales* o *cuales* prácticas comunicativas de las audiencias, con *tales* o *cuales* comportamientos individuales o sociales. De hecho, esta perspectiva sirve muy bien para distinguir a los modelos de "estudios de efectos" basados en paradigmas behavioristas; precisamente los primeros modelos que aparecieron en los orígenes de las ciencias de la comunicación.

- Las investigaciones que abordan la contribución de los MCM a la enculturización de los niños con perspectivas exclusivamente psicológicas o sociales son numerosas; y han contribuido notablemente al enriquecimiento de la psicología social.

Tal vez el aporte más conocido de la psicología social funcionalista, en el área anglosajona, sea precisamente el estudio de la función socializadora de los MCM.⁽¹⁾

- Finalmente, existen otros enfoques en los cuales se considera que no es posible entender los eventuales efectos enculturizadores de los MCM fuera del sistema cognitivo y social en el que se usan; y que tampoco cabe investigar las influencias de los factores psicosociales, sin tomar en consideración cómo *median los medios* las experiencias afectivas, culturales y sociales de los niños.

1.2. El Modelo de Investigación de esta Tesis.

La tesis que aquí se presenta ha sido enfocada en esta última perspectiva. Se ha llevado a cabo una investigación, tan cuidadosa como lo ha permitido nuestra capacidad y nuestros recursos materiales, de las correspondencias existentes entre el uso de los MCM y las representaciones que los niños se hacen de sí mismos y de cuanto y cuántos les rodean. Pero esos datos comunicativos y cognitivos se analizan en relación con aquellos que nos brindan información sobre otras instancias enculturizadoras; instancias cuyas afectaciones, a veces, pero no siempre, están mediadas por los MCM y que también, en ocasiones, pero no siempre, *median* el uso de los MCM.

En el caso de la enculturización infantil, se deben buscar esas otras instancias, a la vez mediadas y mediadoras de los MCM, en los marcos de socialización en los que transcurren la vida de los niños. Es necesario tomar en cuenta las características de las familias de los niños y de las restantes personas mayores con quienes se relacionan; la educación reglada que los pequeños reciben en la escuela; las interacciones sociales que establecen con otros niños; y las acciones y roles que practican cuando juegan. Finalmente, la interdependencia entre todos esos niveles referidos a la enculturización infantil, debe de ser relacionada con la edad y el sexo de los pequeños, en la medida en la que estos datos expresan la maduración cognitiva y social.

Se ha indicado que este planteamiento sistemático en el que se integran factores cognitivos, psicológicos, sociales y comunicativos, no es muy frecuente en las investigaciones sobre socialización y MCM. No se va a encontrar antes de que disminuya la influencia de los paradigmas behavioristas y funcionalistas. En todo caso, la aparición de diseños *sistemáticos* se ha producido a un ritmo diferente según cual sea la disciplina de la que se trate. En el ámbito de la comunicación, las primeras investigaciones y aportaciones teóricas son de finales de los años sesenta y de la primera mitad de los setenta.

El abandono del concepto de "efecto" se encuentra, entre los autores de la escuela de Palo Alto (Bateson, G.; Watzlawick, P.; Ruesch, J.; Hackson, D.; Beavin, J.H.) quienes aplican al análisis de la comunicación interpersonal modelos sistémicos en los que se integran categorías lingüísticas, psicoanalíticas y de la teoría de la Información. Igualmente, en Estados Unidos, el estructuralismo funcional de Parsons se transfiere al campo de la comunicación en la obra de Lee Thayer (1968).

Otra perspectiva teórica que prescinde del enfoque de los "efectos", está representada por los estudios basados en el concepto de "Mediación". Es una categoría a la vez cognitiva, social y comunicativa, que aplicada al campo de la comunicación se constituye en el fundamento de una nueva teoría. (Martín Serrano, M., 1974; 1977).

Sería una desconsideración mencionar que se han desechado los modelos de efectos, para seguir por el camino de los análisis sistemáticos y mediacionales, sin explicar las razones. Al fin y al cabo, la "psicología de la comunicación" nace vinculada a esos diseños; y la obra de los autores de la Escuela de Yale, todavía se considera la referencia clásica que existe en Estados Unidos para la investigación de la influencia de los MCM.⁽²⁾ Incluso, actualmente, las instituciones públicas recurren al tópico "efectos de la comunicación" cuando presentan sus políticas destinadas a proteger a los

pequeños de influencias indeseadas, relacionadas, por ejemplo, con la exposición a la violencia.

Ciertamente, cabe utilizar la fórmula "efectos de los MCM en los niños" para referirse a los estudios de enculturización. Pero por las mismas razones se podrían mencionar los "efectos" de los padres, de los compañeros de juegos e incluso los "efectos" de la maduración biológica y psicológica, cuando se analizase la visión del mundo de los niños. Las razones por las que es preferible no recurrir al término en cuestión, son teóricas y metodológicas. Referirse a los efectos anima a suponer que un único componente, sea comunicativo, cognitivo o social, explica determinadas influencias en los niños; y que dicha afectación, funciona según un procedimiento de causa --> efecto. Ambas presuposiciones raramente se cumplen, como se demuestra en esta misma tesis, y en otras investigaciones que han antecedido a la nuestra. Además, la pretensión de establecer los "efectos" de los MCM sobre las audiencias, ha generado una incorrecta y mal delimitada selección del objeto material de estudio, en la medida en que se ha analizado el papel de la comunicación mediada en la enculturización, de forma aislada. Este error, probablemente sea una de las razones por las que en más de 30 años de investigaciones, los resultados sobre la influencia de los MCM en los niños son todavía contradictorios.

En todo caso un diseño de investigación debe de estar

elaborado de forma tal que no sea ni reductivo ni determinista. Por este motivo es conveniente considerar como hipótesis de partida dos posibilidades:

- 1º) Que los "efectos" asociados con el uso de los MCM no siempre fuesen explicables por factores comunicativos. En consecuencia, el diseño de investigación debe de permitir la manifestación de otras afectaciones concurrentes; cuanto menos aquellas que deriven de la maduración y de la experiencia vital de los niños.
- 2º) Que en ocasiones, el uso de la comunicación no sea la causa sino el resultado de mecanismos de influencia. Por ello, el diseño de investigación debe de incorporar los factores comunicativos, no sólo en la función de variables independientes; sino también como variables dependientes, integradas en el interior de un sistema de asociaciones. Sistema en el que se relacionen la comunicación con la interacción y ambas con la representación.

Estas precauciones metodológicas no pueden ser satisfechas con un modelo de efectos. Ya no cabe aceptar a priori, como en la época de Laswell, que unos niños, sometidos a determinada exposición y a determinados contenidos de los MCM, *responderían* con tales o cuales comportamientos y *reflejarían* tales o cuales ideas. Tanto en la investigación de la comunicación,

como en la que se realiza en otros campos relacionados con la enculturización, se ha impuesto la necesidad de utilizar paradigmas más complejos. El cambio de perspectiva podría describirse de la siguiente forma:

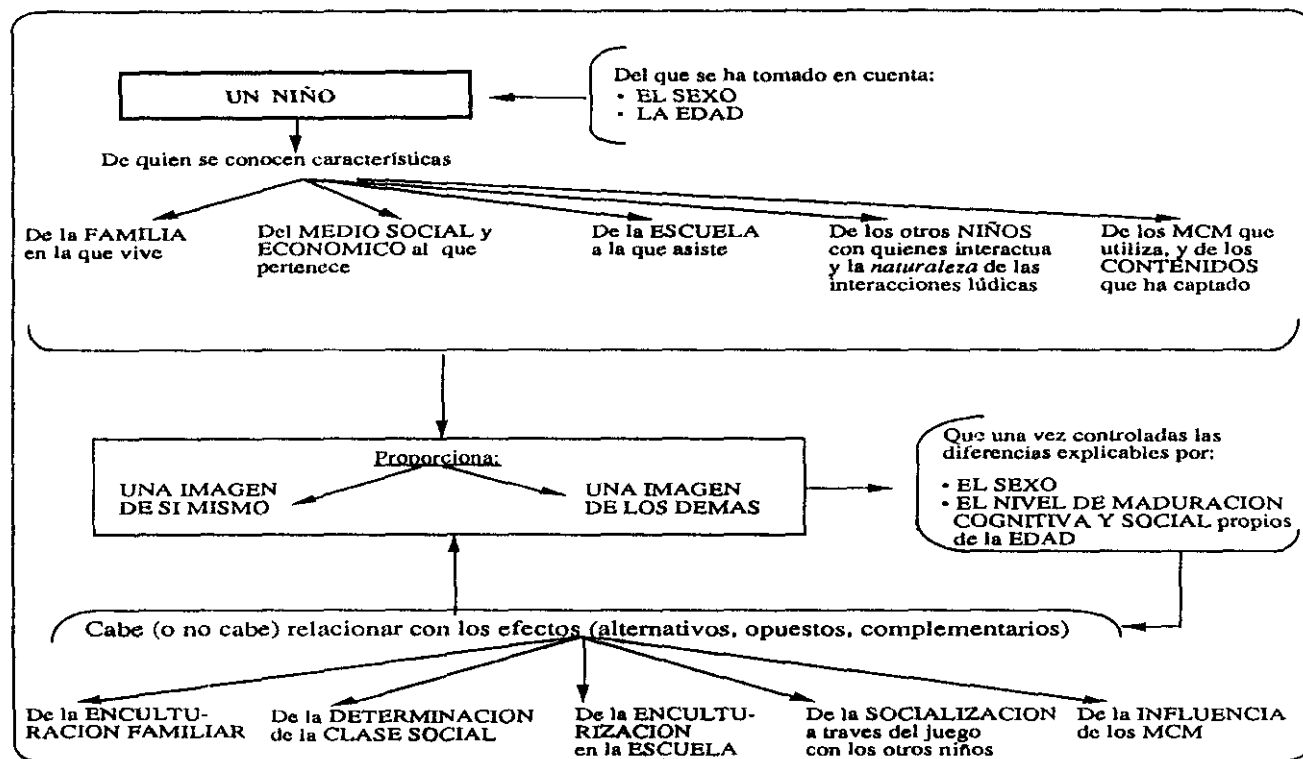
Es necesario distinguir entre distintos niños, de diferentes edades y sexos; que viven en familias cuyas características son diversas; niños que tienen distintos amigos y son educados en escuelas diferentes, donde aprenden cosas diversas; que juegan a cosas distintas; y que contemplan en los MCM programas varios; todo lo cual puede (o no) guardar alguna relación con los varios usos que esos niños hacen de la información recibida de cualquier fuente, incluyendo, entre ellas la información proveniente de los MCM; pero también la que procede de otras fuentes no mediadas.

Ciertamente, la información se relaciona en todas las personas, incluyendo los niños, con los comportamientos y con las representaciones. La información obtenida de los MCM, se integra con la que cada sujeto recibe en las interacciones cara a cara; con aquella otra que ya conocía; y con la que se adquiere por observación, por la práctica y por la reflexión. En consecuencia, los eventuales "efectos" de la comunicación son indisolubles de los procesos mentales y de las actividades de cada persona.

1.3. Aplicación del Modelo de la Mediación al Diseño de esta Investigación.

La Teoría de la Mediación ofrece una referencia epistemológica que toma en cuenta las mutuas afectaciones entre las relaciones con los demás; las condiciones sociales y la adquisición y el uso de la información. Aquí no es pertinente describir esa teoría, explícita en la obra del propio autor.^(*) En cambio, sí concierne explicar el diseño concreto elaborado para investigar la formación y el contenido de las imágenes en los niños, a partir de un enfoque fundado en la Teoría de la Mediación. La descripción de nuestro modelo se ofrece ahora en su presentación más general: aquella que permite captar cuales son los elementos tomados en cuenta en la investigación, y cuales son las conexiones entre esos elementos que se trata de identificar. Ese nivel del diseño de investigación se presenta en el Esquema 1. Luego, en cada capítulo, otros esquemas van descendiendo al detalle de las variables y de sus relaciones.

(*) Cfr. MARTIN SERRANO, M. (1974, 1977 y 1986).



1.4. Información que Proporciona el Diseño de la Tesis.

El modelo presentado, permite incluir en el análisis de la representación que el niño interioriza de sí mismo y del mundo (y que eventualmente exterioriza en su descripción de sí mismo y del mundo), datos procedentes de tres fuentes distintas de interpretación de la realidad. Las tres aportarían información referida a los procesos cognitivos de representación del mundo. Dichas fuentes son las siguientes:

- ° La información que el niño recibe de los MCM en su condición de Actor de un Sistema de Comunicación; información estructurada en relatos y referida a él mismo, a quienes le rodean y al entorno; y que puede ser examinada como formando parte de las representaciones sociales.⁽²⁾
- ° Las experiencias vividas de todo género que el niño acumula a lo largo de su vida, en las que adquiere conciencia de sí mismo, de los otros y del entorno, como objetos que persisten o cambian.
- ° Los comportamientos que el niño lleva a cabo en sus interacciones con los otros, en su condición de Agente integrado en grupos sociales (familiares, escolares, de pares, etc.).

Este modo de afrontar el análisis de la participación de los MCM en la enculturización infantil, requiere que los componentes comunicativos se examinen cuando funcionan en el interior de un sistema. Como puede comprobarse el modelo que se ha elaborado incluye, además de los componentes comunicativos, otros de naturaleza lúdica, educativa, familiar, y de clase social. Elementos de naturaleza tan heterogénea como los héroes de los relatos en los MCM; los pares con quienes juega el niño; los familiares con quienes vive; los maestros y compañeros; las otras personas con las que se relaciona. Componentes que solidaria, complementaria o alternativamente, intervendrán en la dinámica cognitiva, afectiva y social relacionada con la visión que el niño tenga del mundo.

Así pues, el modelo de la mediación, aplicado a nuestra investigación, es un procedimiento para investigar *visiones del mundo*. La visión del mundo, es una variedad de representación cognitiva que integra, entre otras representaciones, una imagen del propio niño en relación con las imágenes de otros. Según la Teoría de la Mediación, el niño, como *cualquier otro agente social*, elabora representaciones del mundo para introducir uno y el mismo sentido: a) en lo que observa en el entorno; b) en lo que a él le pasa en ese entorno; c) en como se le dice que es ese entorno.⁽⁴⁾

La visión del mundo en el niño aparece como el producto de una actividad mediadora, en la que la autonomía cognitiva del

sujeto opera desde la condición heterónoma de todo estar en el mundo. Es el propio niño quien *medía* la representación de sí mismo y de su circunstancia. cuando integra (con mayor o menor éxito) en una unidad de sentido todos los factores que intervienen en su estar expuesto al mundo. De este modo, la enculturización, -lejos de concebirse como la reactiva (o incluso pasiva) respuesta a las condiciones sociales, culturales, comunicativas que viven los pequeños-, se analiza como una actividad del propio sujeto.

La representación que el niño se hace del mundo puede ser entendida como el *proceso cognitivo que le permite establecer una congruencia entre [INFORMACION, ACONTECER y RELACIONES SOCIALES]*.

Aplicada al campo de la comunicación, la Teoría de la Mediación permite trascender los planteamientos psicólogos y sociólogos en los que los fenómenos comunicativos se explican, en un caso, como otra variante de las dinámicas psicológicas (por ejemplo, en los modelos de "usos y gratificaciones"), y en otro, como una manifestación más de las determinaciones sociales. También la Teoría de la Mediación se aleja del Pancomunicacionismo, enfoque que operando en sentido inverso, reduce todos los comportamientos de los sujetos a expresiones comunicativas; y todas las modalidades de relación en las organizaciones sociales, a redes de comunicación.

2. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

2.1. Fuentes Primarias y Secundarias que han Proporcionado los Datos.

Para adecuarse a este diseño, se ha buscado una población infantil en la que fuera posible maximizar las diferencias sociales, lúdicas y comunicativas. Este tipo de muestras son intencionadamente sesgadas en ciertos rasgos; precisamente en aquellos elegidos como variables de control para discriminar a unos sujetos de otros. Tales muestras suelen emplearse en los estudios en los que se investigan problemas de naturaleza metodológica; son frecuentes en investigaciones en psicología y psicología social y menos habituales, en cambio, en el estudio de temas relacionados con la comunicación.

Para disponer de dos muestras muy discriminativas, se ha recurrido a dos grupos de niños mexicanos. Uno pertenece al más alto nivel social que cabe encontrar en el D.F.; el otro a uno de los estratos más humildes de la población capitalina. Las diferencias tan acusadas que existen entre ambos grupos, se describen en el capítulo "El niño y su entorno". Allí se

muestra que tales discriminaciones han sido cuidadosamente analizadas para que fuese posible servirse de ellas como variables de control.

A los niños seleccionados para esta investigación se les encuestó recurriendo a un cuestionario que aparece en los "Anexos" de esta tesis. Dicho cuestionario fue probado con anterioridad a la encuesta, en un estudio piloto realizado con 20 niños de dos escuelas (una privada y otra pública), diferentes de aquellas seleccionadas para llevar a cabo la investigación. La encuesta definitiva se aplicó durante el mes de Noviembre de 1984 en las mismas escuelas a las que asistían los pequeños. Entrevistamos personalmente a un total de 115 niños y se utilizaron como base de análisis 100 casos. En ambas escuelas, existían tres grupos de 4º año, tres de 5º y tres de 6º, por lo que se pudo equilibrar con facilidad la elección de los pequeños. Los niños encuestados fueron seleccionados aleatoriamente en cada grupo.

El cuestionario fue concebido para obtener un sistema de indicadores que se refiriese a varios niveles de identificación de los sujetos encuestados: En primer lugar, trata de conocer cuales son los datos que el niño observa en los MCM; y de ellos, cuales son los que maneja sobre sí mismo y sobre el mundo, a partir de su actividad como usuario de productos comunicativos. En segundo lugar, recoge datos que el niño percibe y procesa a partir de su experiencia como agente

inmerso en una red de relaciones sociales. En tercer lugar, contempla los datos que el niño recibe y maneja cuando *interacciona* en los juegos con otros niños.

Además de las variables elaboradas a partir de las respuestas directas de los niños, el análisis en gabinete de los rasgos y de las acciones de los personajes y de las personas mencionadas por los pequeños, ha completado las fuentes primarias.

También se ha utilizado, cuando así convenía, información procedente de fuentes secundarias. Esas fuentes son de dos tipos: Aquellas que contienen información relativa a fenómenos de influencia *en los pequeños*; y aquellas otras que describen las representaciones del mundo ofrecidas *en los MCM*. Cada vez que se recurre a una de ellas, se señala en el texto.

2.2. El Tratamiento Estadístico y Lógico de los Datos.

El tratamiento y análisis de estos materiales empíricos, también responde al objetivo de esta tesis. Se parte, como en cualquier otro estudio en ciencias sociales basado en variables cuyas categorías son cuantificables, de la explotación de las tablas de ordenador. En las tablas se han recogido las frecuencias y los porcentajes de variables simples y cruzadas. Una explotación directa de estos datos son los análisis de

distribución y asociación; midiendo, en su caso, la significación de los datos.

No obstante, esta explotación estadística representa sólo una etapa necesaria en el análisis sistemático que aquí se pretende. A partir de ese nivel estadístico se da el paso al estudio estructural y discriminativo de la información. Los procedimientos analíticos están descritos en la segunda parte de la tesis: "El Análisis de los Datos". Ahora conviene adelantar una mínima aclaración de cómo se ha operado para aplicar esas metodologías sistemáticas. Para ello, es necesario aclarar el uso que se ha hecho de los conceptos de "estructura", y "discriminación":

- *Las estructuras son subconjuntos de datos que operan juntos, procedentes del sistema constituido por todos los datos de la investigación. Por ejemplo; tanto las interacciones que llevan a cabo los niños en los juegos, como las acciones realizadas por los personajes de los MCM elegidos por los niños, comparten un mismo marco. Ese marco es una estructura, caracterizada porque a) esas actuaciones se refieren al mundo de los adultos; b) pueden suceder en cualquier lugar del mundo; y c) se plantean logros competitivos.*

Para identificar las estructuras se aplica la técnica del análisis mosaico, con la cual ya se ha

hecho un continuado trabajo de investigación en el Departamento donde se ha inscrito esta tesis.⁽⁶⁾

- Las discriminaciones son los datos que constituyen la diferencia específica entre dos componentes de un sistema. Por ejemplo, si se comparan las pautas que rigen en los juegos de los niños, con las que rigen las interacciones de los personajes de los MCM elegidos por los niños, aparecen los siguientes datos con valor discriminativo:

Rasgos que caracterizan a las relaciones de los niños, y que se contraponen a los que caracterizan las relaciones de los personajes de los MCM	Rasgos que caracterizan a las relaciones de los personajes de los MCM, y que se contraponen a los que caracterizan las relaciones de los niños.
Las relaciones son consensuales	// Las relaciones son conflictivas
Están orientadas a la competencia sin violencia	// Son violentamente competitivas
Se desarrollan en grupo	// Se desarrollan en parejas
Son democráticas	// Son jerárquicas
No están tecnificadas	// Están tecnificadas

Para identificar las discriminaciones se utiliza la técnica del análisis articular. Es un procedimiento lógico, procedente de la misma fuente que el análisis estructural.⁽³⁾

El nivel de explotación a partir del cual se examinan las cuestiones teóricas enunciadas es un nivel lógico-sistemático. Los datos (sean o no significativos, y en su caso, sean o no discriminativos) son integrados para su interpretación en *sistemas de datos*; cada uno de ellos diferenciado de todos los demás por el análisis discriminativo. La información que incluye cada sistema, -y la comparación con la que pertenece a los restantes sistemas-, aclaran el *sentido* de la información. Las hipótesis se confirman o desmienten como interpretaciones compatibles o no compatibles con la estructura del sistema; siendo la conclusión una consecuencia de un *repertorio* de observaciones, con independencia de que tales observaciones en unos casos incluyan asociaciones y en otros disociaciones.

2.3. Las Hipótesis del Estudio.

Habitualmente, una tesis ofrece en su presentación un repertorio de hipótesis que luego se muestra si han sido confirmadas o no en el capítulo de conclusiones. En esta tesis también se parte de una reflexión hipotética deductiva, que esperamos se haya ido transluciendo en las líneas precedentes;

tanto en las consideraciones teóricas como en el diseño elaborado. También existen otras hipótesis - marco, que son las siguientes:

- a) La visión del mundo que tienen los niños, puede ser explicada tomando en cuenta diversas afectaciones. Entre ellas, las que se han incluido en el diseño de este estudio, a saber: el nivel de maduración cognitiva y social de los niños; las prácticas de interacción con otros niños; las experiencias adquiridas en la relación con otras personas miembros de su familia y sujetos ajenos a ésta; las experiencias mediadas que les ofrecen los MCM.
- b) La visión del mundo de los niños, tal vez pueda ser diferenciada en niveles. Es posible que sea pertinente una distinción entre las representaciones de ellos mismos (*autoimágenes*) y las representaciones de los demás y del entorno en el que viven (*heteroimágenes*). Cabe esperar que autoimágenes y heteroimágenes sean aspectos congruentes de la visión del mundo.
- c) El análisis de las imágenes que el niño tiene de sí mismo y de los demás, permitirá identificar rasgos esenciales de la visión del mundo de los niños. Entre esos rasgos deberán de contarse aspectos contextuales (categorización del espacio, del tiempo, de la rela-

ción); aspectos relativos a la participación con los demás en la acción social (actos, comportamientos) y; aspectos normativos referidos a las evaluaciones de los sujetos, incluido el propio niño, y de los comportamientos (estereotipos, juicios sociales).

d) Según el aspecto a analizar, es posible que la imagen esté relacionada, (solidaria, alternativa o exclusivamente) con los siguientes criterios:

- Con la etapa de maduración cognitiva y social del niño;
- Con el contexto familiar, escolar, social en el que vive;
- Con las interacciones que establece en sus juegos;
- Con el uso que hace de los MCM y de sus contenidos.

Como se trata precisamente de diseñar una investigación que "deje libres a los datos" para que muestren como se combinan esos criterios, aquí no ha lugar para ampliar las hipótesis, suponiendo que tal o cual afectación se debe o no se debe a tales o cuales factores. Será en las conclusiones, -después de haber terminado con todas las etapas de la investigación-, cuando se ofrecerá, como resultado de la interpretación de todos los datos, el repertorio de afectaciones distintas que hayan aparecido, y el repertorio de factores

(comunicativos, sociales, cognitivos, comportamentales) que participen en cada nivel de afectación.

2.4. La Muestra de Niños.

Como se sabe, una muestra ofrece tanta más información significativa cuanto más numerosos son los casos, y por lo tanto, menos afectada se vea por el error muestral. En esta investigación hemos tenido que conformarnos con una muestra reducida, y aplicar el análisis estadístico de las pequeñas muestras. Se comprenderá la razón de este tamaño, a la vista del esfuerzo tan laborioso y prolongado que supuso obtener personalmente los datos de cada niño, y luego realizar el trabajo de gabinete requerido para categorizar la información.

Sin embargo, debe de tomarse en consideración que en este estudio no era imprescindible el recurso a una muestra numerosa: el objetivo no ha sido obtener datos sobre audiencias, ni siquiera sobre la exposición de los niños a los MCM. Esos estudios abundan y es sólo en su condición de fuentes secundarias como son pertinentes para esta tesis.

En el interior de una estructura de datos, muestras de la dimensión de la que aquí se utiliza pueden ser suficientes para captar las interdependencias entre las variables que conforman el sistema. Nuestras conclusiones nunca derivan de

un único cruce. A partir del estudio sistemático de las estructuras y de las discriminaciones, se establece la *consistencia* entre la orientación de cada variable y la orientación de todas las otras variables que igualmente están integradas en el fenómeno estudiado. En la segunda parte de esta tesis, "El Análisis de los Datos", puede leerse una explicación detallada del método analítico empleado.

2.5. La Estructura de Presentación de la Tesis.

Queda por indicar la configuración que se le ha dado a esta tesis. Se presenta primero un panorama general de las investigaciones realizadas en México sobre usos y efectos de los MCM en los niños. Algunos de esos trabajos de investigación han sido utilizados, cuando era pertinente, como fuentes secundarias de información.

Se han separado con toda intención en este tomo la interpretación de los resultados y en el tomo II el análisis estadístico y lógico de los datos. De esta forma, la tesis puede ser leída con más agilidad, sin que por ello se pierda la posibilidad de cotejar los datos numéricos, las estructuras y las discriminaciones con los análisis teóricos. La identidad de los códigos en todos los análisis facilita ese cotejo.

En consecuencia, esta primera parte de la tesis presenta la interpretación de los resultados. En ella se encontrará integrado un examen de las cuestiones teóricas y metodológicas con las conclusiones obtenidas. Esta primera parte se divide en siete capítulos, a saber:

1. El niño y su entorno.
2. Las prácticas comunicativas.
3. Las prácticas lúdicas.
4. Los arquetipos de los niños.
5. Las heteroimágenes de los niños.
6. La autoimagen del niño.
7. Conclusiones.

Como se ha indicado, se ocupa la segunda parte de la tesis con el análisis estadístico y lógico de todas y cada una de las variables; tanto en su distribución (frecuencias y porcentajes) como en el estudio de las asociaciones y disociaciones, según su significación, su estructura y su discriminación. Este análisis se ha dividido en los mismos capítulos enunciados más arriba.

Finalmente, la tercera parte de nuestro trabajo incluye los anexos de la investigación. Están constituidos por: El cuestionario aplicado a los niños; el listado de las salidas simples del ordenador; el libro de códigos; y el plan de explotación de los datos. Como material no incluido en la

tesis, se dispone de las tablas de variables cruzadas.

o o o o

Antes de poner punto final a esta introducción, deseo hacer un explícito reconocimiento a las instituciones que posibilitaron la elaboración de este trabajo. En primer lugar, mi agradecimiento al Instituto de Cooperación Iberoamericana por la beca concedida para realizar el Doctorado en España. En segundo lugar, a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, por la comisión de trabajo que me otorgó para hacer lo que a los universitarios nos gusta: seguir estudiando, sin desvincularnos laboralmente de nuestro centro de trabajo. Finalmente, a los profesores del Departamento de Metodología de la Investigación y Teoría de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, por la dedicación académica que brindan a los estudiantes del Programa para Latinoamérica de Formación de Profesores de Comunicación.

Existe otro reconocimiento innecesario de explicitar, como el que se le debe al Director de la tesis.

Por último, un sincero agradecimiento para los amigos que colaboraron en la transcripción de los manuscritos al original: Mil gracias a Dulce, Conchita, Laura, Analía y Vicente.

NOTAS

1. El amplio repertorio de estudios psicosociales suele introducir alguno de estos tópicos: relaciones entre, a) modelos en los MCM (de grupos de pertenencia, grupos de adscripción, de roles, de status); b) modelos axiológicos (de fines, de funciones, de necesidades); c) modelos de comportamiento de los sujetos (en la pareja, en el grupo, en la comunidad).
2. Los autores y las obras que sentaron las bases de donde derivan los modelos de los efectos son: Allport (1937; edición citada, 1962); Hovland (1949); Young (1948; edición citada, 1969); Hyman y Sheatsley (1947). Como se ve, la mayor parte de las investigaciones se hicieron después de la Segunda Guerra Mundial, hasta los años sesenta. Existe una abundante literatura que recoge los principales trabajos. Puede consultarse la citada obra de Hovland; o las recopilaciones de Klapper (1974 a); Dexter y White (1964); Sunderlin (1967); Schramm, Parker y Lyle (1961), etc.
3. "Los relatos participan en el control social de los sujetos porque contienen *representaciones sociales*. Una representación social consiste en la propuesta de una *determinada* interpretación de lo que existe o de lo que acontece en el entorno. La representación social hace referencia precisamente a tales o cuales temas, incluyendo unos datos en vez de otros y refiriendo ciertas evaluaciones, en vez de otras posibles. La representación social sirve como modelo de influencia precisamente porque esclarece a los sujetos cuales son las concepciones de la realidad que el Relator distingue como legítimas, entre todas las representaciones alternativas que serían posibles". (Martín Serrano, M., 1986, p. 49).
4. "... la actividad mediadora... sirve para restaurar a nivel de las representaciones un ajuste entre los sucesos y las creencias; consonancia permanentemente deteriorada tanto por el cambio de la realidad circundante como por la transformación de los valores". (Martín Serrano, M., 1986, p. 137).
5. La descripción teórica del modelo mosaico y articular puede verse en *La Mediación Social* (Martín Serrano, M., 1977). La descripción analítica de ambos modelos en *Nuevos métodos para estudiar la estructura y la dinámica de la enculturización* (Martín Serrano, M., 1974).

Primera Parte

LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

0: INVESTIGACIONES MEXICANAS SOBRE
USOS Y EFECTOS DE LOS MCM EN LOS NIÑOS

INDICE DEL CAPITULO

- 0.1. LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACION DE LA COMUNICACION EN MEXICO.
- 0.2. LOS TEMAS DE INVESTIGACION SOBRE LA COMUNICACION EN MEXICO.
 - a) *Investigaciones referidas a los instrumentos de comunicación.*
 - b) *Investigaciones referidas a los productos comunicativos.*
 - c) *Investigaciones referidas a los actores de la comunicación.*
- 0.3. TRABAJOS PRECEDENTES BASADOS EN METODOLOGIAS DE CAMPO QUE ABORDAN LA PROBLEMÁTICA DEL USO DE LOS MCM EN LOS NIÑOS MEXICANOS.

Con el fin de contextualizar el presente trabajo de tesis, se describe a continuación un panorama general de las investigaciones mexicanas que analizan, a partir de metodologías de campo, diversos aspectos relacionados con los hábitos, usos y efectos de los MCM en niños mexicanos. Para aclarar los temas y los enfoques que caracterizan a estas investigaciones, se ofrece información sobre las orientaciones teóricas vigentes en los ámbitos académicos mexicanos.

0.1. LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACION DE LA COMUNICACION EN MEXICO.

En la década de los cincuenta surgen en México las primeras carreras universitarias relacionadas con la comunicación. Pero el objeto de estas licenciaturas no se centra en ese entonces en problemas teóricos de la comunicación, sino en la enseñanza de las técnicas del quehacer periodístico. Durante estos años los estudios disponibles sobre MCM, consisten básicamente en sondeos de opinión y análisis de mercado, realizados por empresas de publicidad y agencias informativas extranjeras.

A principios de los años sesenta, las Universidades que enseñaban periodismo, incorporan a sus planes de estudio programas que abordan teóricamente la comunicación de masas. Aparecen las asignaturas de "psicología y sociología de la comunicación" así como de "métodos y técnicas de investigación social". A partir de entonces, "...empiezan a aparecer los primeros trabajos de investigación y reflexión teórica sobre la importancia y las implicaciones del fenómeno de la comunicación de masas" (Corral, M., 1980, p. 94). Trabajos estrechamente vinculados a la enseñanza universitaria de esta disciplina. Estos estudios se sustentan en marcos teóricos procedentes de

las escuelas americanas; los mismos que aparecen en la bibliografía y en los currícula. Por eso los paradigmas conductistas, formalistas y funcionalistas eran los ejes teóricos que prevalecían en esa época.

A partir de los años setenta, al igual que sucede en otros países de latinoamérica, la enseñanza de la comunicación en México se ve solicitada por un número cada vez mayor de estudiantes. Universidades públicas y privadas, de las provincias y de la ciudad de México, acogen las licenciaturas de Comunicación. Además de este cambio cuantitativo aparece otro cualitativo. Los planes de estudio tratan de adecuarse a las nuevas técnicas del quehacer comunicativo así como de incorporar enfoques teóricos procedentes de Europa. En las universidades mexicanas más avanzadas, profesores y alumnos de comunicación entran en contacto con algunas corrientes del pensamiento estructuralista europeo (fundamentalmente en la línea de la semiótica estructural). Se empiezan a difundir también las concepciones teóricas de la comunicación de la escuela de Frankfurt. De cualquier modo, estas nuevas influencias no llegan a desplazar al funcionalismo americano, que aún se emplea como referencia teórica.

También en esos años la obra de investigadores de la escuela latinoamericana de comunicación (Masset, Dorfman, Pascuali, Ludovico Silva, etc.) adquiere carta de naturaleza en México. Concretamente, esta línea de pensamiento se difunde en las universidades e instituciones de investigación estata-

les, donde se acoge a profesores llegados del exilio chileno y argentino. Esta corriente se caracteriza por sus planteamientos críticos respecto a la validez de las teorías americanas, cuya difusión ponen en relación con la penetración cultural ejercida por los Estados Unidos a través de los MCM en América Latina.

En 1.976, profesores e investigadores se organizan y se crea el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Ciencias de la Comunicación (CONEICC) constituido por las universidades y escuelas que imparten carreras de comunicación. Más adelante, en 1.979, surge la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC). Se crean también los primeros estudios de postgrado (doctorado) en comunicación y se fundan en varias universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Iberoamericana, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Anáhuac, centros especializados en la investigación en comunicación.

Para finalizar este somero informe sobre el desarrollo de la enseñanza de la comunicación en México, cabe señalar que actualmente existen en todo el país aproximadamente setenta licenciaturas en dicha disciplina, de las cuales siete ofrecen ya estudios de maestría en comunicación.

0.2. LOS TEMAS DE INVESTIGACION SOBRE LA COMUNICACION EN MEXICO.

No es nuestro objeto analizar el contenido de la investigación en comunicación que se ha llevado a cabo en México. Pero sí es necesario dar cuenta de aquellos trabajos de investigación que constituyen un antecedente o que proporcionan fuentes secundarias a esta tesis.

a) Investigaciones referidas a los instrumentos de comunicación.

En México se han realizado numerosos estudios sobre el surgimiento y el desarrollo del cine, la radio, la TV y la prensa. Las condiciones históricas, políticas, económicas y sociales en las que dichos medios han estado operando desde su aparición, se han analizado desde ópticas diversas (económicas, políticas, históricas, etc.). Se puede afirmar que la "historia" de los MCM mexicanos es uno de los temas mejor conocidos por los investigadores nacionales.

b) Investigaciones referidas a los productos comunicativos.

Estas investigaciones versan sobre "el contenido" de los relatos ofrecidos por los MCM. Se ha recurrido tanto al análisis cuantitativo como cualitativo de los artículos escritos y de los programas audiovisuales. Estas técnicas de investigación se han apoyado en variados enfoques teóricos que van desde el lingüístico, semántico y semiótico, hasta el análisis político e ideológico de los discursos.

El estudio de las representaciones sociales presentadas en dichos productos ha despertado el interés de una mayoría de los profesores e investigadores de la comunicación en México. Estos autores se interesan en las creencias, valores y pautas de comportamiento que los MCM proponen a las audiencias. Este tema tiene relevancia en una sociedad tan colonizada culturalmente por los Estados Unidos como lo es México.

c) Investigaciones referidas a los Actores de la Comunicación.

El análisis de los efectos de los MCM en los usuarios se ha abordado desde perspectivas más teóricas que empíricas. Este enfoque se explica principalmente por el alto costo y grado de dificultad que los estudios de campo exigen. Es difícil para un investigador mexicano conseguir que las instituciones públicas o privadas patrocinen la financiación de

estudios con grandes muestras. A falta de investigaciones empíricas, la bibliografía existente sobre el tema aporta reflexiones teóricas, relativas a la pertinencia de aplicar en la sociedad mexicana los modelos de análisis utilizados en otros países para interpretar los efectos de la comunicación.

Las investigaciones de campo sobre los actores de la comunicación son más frecuentes en el ámbito publicitario y de consumo. Por ejemplo, los estudios de audiencias se vienen llevando a cabo desde hace varias décadas en forma permanente y sistemática, pero sus resultados no se difunden pues los publicistas los consideran "confidenciales".

0.3. TRABAJOS PRECEDENTES BASADOS EN METODOLOGIAS DE CAMPO
QUE ABORDAN LA PROBLEMÁTICA DEL USO DE LOS MCM EN LOS
NIÑOS MEXICANOS.

Hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica en el archivo del Centro CONEICC de Documentación sobre Comunicación en México, obteniendo información sobre publicaciones, tesis, ponencias y comunicaciones en coloquios, reuniones y encuentros de comunicólogos. En esta tarea, ha sido de gran utilidad el Catálogo General, elaborado por el mencionado centro. Los materiales allí documentados llegan hasta principios del año 87. Nos referiremos en seguida a aquellas investigaciones realizadas a partir de metodologías y técnicas de campo y centradas en el estudio de niños.

Los primeros trabajos de los efectos de la comunicación se inician con un estudio realizado con 4.000 niños en seis estados del país (Acosta Urquidí, 1971). El objetivo de esta investigación era comparar la información política que proporcionaban los MCM a los niños y la que ellos asimilaban.

Lazo (1973) pretende conocer cuáles son los intereses en la programación de TV en un grupo de niños de primaria del D.F.

Entre 1974 y 75 tenemos referencia de dos estudios relati-

vos a la audiencia infantil del programa "Barrio Sésamo". En el primero (Díaz et al., 1974), se investigan las edades, sexo y condiciones socioeconómicas de los niños que lo ven. En el segundo, presentado como tesis de licenciatura (Delano, 1975), los objetivos son similares y la encuesta es aplicada en los estados de México, Mérida y Monterrey.

Entre los años 75 y 79 se llevan a cabo varias investigaciones sobre usos, hábitos y efectos televisivos en los niños. Una de las más representativas se realizó con 2.048 alumnos de tercero a sexto grado de escuelas primarias de diferentes niveles socioeconómicos (Fernández y Baptista, 1976). Desde una concepción teórica funcionalista, los autores analizan, entre otras cosas, la dedicación de los niños a los distintos MCM; los motivos por los cuales los pequeños ven la TV y sus preferencias respecto a la programación. De esta investigación, presentada como tesis de licenciatura, se derivaron por lo menos otros cuatro trabajos de tesis, sustentadas bajo los mismos supuestos teóricos. Uno de éstos (Almeida, 1977), se avocó al análisis de las funciones que desempeña la TV en los niños mexicanos.

Dos investigaciones más indagan los mismos aspectos mencionados. Una de ellas fue realizada con 120 niños de parvulario (Rivero, 1976) y la otra tuvo como muestra a 148 niños que cursaban los tres últimos años de primaria (García, 1976). En ambos trabajos se averiguan las preferencias televisivas de los niños, el tiempo que pasan frente a la pantalla y los

motivos que les llevan a ver la TV. Otro estudio con 24 niños menores de dos años que vivían en casas cuna se planteó si la exposición a la TV afectaba o no el desarrollo lingüístico en los niños (Díaz, 1.976).

En esta época se llevó a cabo un estudio piloto (CEMPAE, 1976) con niños menores de seis años y se analizó el papel de la TV como agente socializador. Con niños de zonas rurales y urbanas, se investigó la función que cumplen los MCM en el aprendizaje de contenidos políticos.

En estos mismos años se llevan a cabo tres investigaciones empíricas sobre los efectos de la violencia televisiva en las actitudes y comportamientos agresivos de los niños (Rota, 1977). Estos trabajos "...constituyen diseños de investigación en donde la variable experimental representa algún tipo de violencia televisada y en donde otras variables predictivas de niveles de diferentes actitudes agresivas fueron medidas a través de cuestionarios" (Rota, 1977, p. 10). Los niños estudiados fueron cerca de 1.600, pertenecientes a distintas clases sociales, en escuelas públicas y privadas.

Las investigaciones del Dr. Rota produjeron al menos siete tesis de licenciatura (Certucha, 1.976; Kosloski, 1.976; Martín del Campo, 1.976; Rodríguez, 1.976; Cojuc, 1.977; De la Peza, 1.977; Reynaud, 1.977). Igualmente, aunque no sabemos con exactitud si el Dr. Rota dirigió los trabajos, encontramos en esos mismos años otras tesis referidas a efectos de la

violencia televisiva (Arriaga, 1.975; Acuña, 1.976) y efectos de otro tipo de programación no violenta en las actitudes y comportamientos de niños expuestos a la TV (Flores, 1.978; Araujo, 1.978; Hein, 1.979). Todas estas tesis se basan en diseños experimentales de cuestionarios, igualmente desde perspectivas teóricas funcionalistas.

En los primeros años de los 80, se realizan otros trabajos de campo con niños, ahora referidos a los efectos psicológicos de la TV (Chavez, 1.980), a las motivaciones que los llevan a ver este medio (Bravo, 1.981) y al tiempo de exposición y clase de programas que ven en la TV (Castellanos, 1.982). Algunos análisis comienzan a incorporar variables nuevas. Tal es el caso del estudio realizado con 1.835 niños de primaria, alumnos de las escuelas públicas, adonde acuden niños de nivel socioeconómico bajo. En esta ocasión los autores buscan correspondencias entre el grado de conocimientos que tienen los niños de la Historia y su entorno sociopolítico, y el conocimiento que poseen sobre la programación de entretenimiento y publicitaria de la TV (Medina y Moreno, 1.981).

Otros investigadores estudian las personas o personajes que los niños eligen como modelos de imitación (Medina, Chan y Razo, 1.981).

A nivel general, se puede decir que en un gran número de los primeros estudios realizados en México sobre el uso y los efectos de la TV en los niños, se ha considerado a éstos como

meros receptores pasivos. No obstante, en estos últimos años se notan algunos cambios en las concepciones teóricas. Se realizan trabajos que conceden más atención a los contextos culturales y socioafectivos de los niños, así como a las prácticas alternativas o complementarias con el uso de los MCM. El tiempo de exposición a la TV deja de ser la variable prioritaria de las investigaciones. El estudio de la comunicación en la infancia en algunos casos ofrece la ocasión de plantear problemas antropológicos, de transculturización, des-nacionalización, etc.

Dentro de esta última clase de investigaciones se puede mencionar una relacionada con el discurso de la TV y los juegos infantiles (Zires, 1.983). La autora observó a niños pequeños en su ambiente cotidiano del parvulario, con el fin de indagar qué elementos de los héroes de la TV incorporaban a sus juegos. Un estudio similar (Corona, 1.986) analiza la "apropiación" que los niños (escolares de 5 años, diferenciados socioeconómicamente) hacen de los héroes de la TV, en función de sus condiciones de existencia.

Otro trabajo que toma en cuenta al niño como sujeto activo, se basa en la realización de una serie de programas de radio con niños actores y en la evaluación de algunos de esos programas por niños de escuelas diferenciadas económica y pedagógicamente. Las encuestas aplicadas para la evaluación incorporan a las preguntas clásicas sobre contenidos y tiempos

de exposición a los MCM, otras que versan sobre preocupaciones y sueños de los niños (Acevedo, et al., 1.983).

La consideración teórica de que los niños son sujetos capacitados para aceptar, rechazar o modificar los mensajes televisivos que contemplan, también aparece en un análisis sobre el concepto de nación en los niños y el discurso escolar y televisivo al que están expuestos (Charles, 1.986).

Entre las investigaciones sobre temas de socialización política, transculturización y desnacionalización, hay que mencionar un estudio sobre la importancia que los niños otorgan a la política nacional, y la credibilidad que le conceden a la TV versus a sus padres y maestros (Sánchez 1.987). El mismo autor analiza los hábitos alimenticios de los niños en función de la publicidad televisiva que reciben (Sánchez, 1.986). Otra investigación pone el énfasis en las preferencias por los programas extranjeros que emite la TV privada en México. Este trabajo, realizado en el D.F., con 1.637 estudiantes de primaria y secundaria diferenciados socioeconómicamente, forma parte, según señalan sus autores (Maya y Silva, 1.987) de una investigación más amplia sobre el nacionalismo en los estudiantes de educación básica.

Un análisis similar (aún cuando el objeto de estudio no eran niños sino adolescentes) ha sido elaborado por Montoya y Rebeil en 1.983. Los autores dejan constancia del contenido extranjerizante de la TV privada y de la desinformación entre

los estudiantes de secundaria respecto a los problemas nacionales.

Finalmente, quedan por mencionar dos trabajos de línea antropológica. Gil (1.987) y Anaya et al. (1.984) han estudiado el papel de la TV en comunidades indígenas. El primero de ellos compara los efectos del medio entre los niños de una comunidad expuesta a la TV y los niños de otra a la que aún no había llegado.

1: EL NIÑO Y SU ENTORNO

INDICE DEL CAPITULO

- 1.1. LA ESCUELA PRIVADA Y LA ESCUELA PUBLICA.
- 1.2. FAMILIAS POBRES Y FAMILIAS RICAS.
- 1.3. LAS RELACIONES DE LOS NIÑOS CON SUS PARES.

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen niños y niñas de diez y once años de edad, habitantes de la ciudad de México. El rasgo más significativo de la muestra que se ha elegido es su composición social. Los niños pertenecen a dos estratos socio-económicos opuestos. El diseño del estudio acentúa ex-profeso esta diferencia en el origen social. Para investigar cómo intervienen los medios de comunicación en la representación que los niños se hacen del mundo conviene controlar los factores relativos a la clase social comparando los resultados obtenidos en los niños que pertenecen al grupo más elevado y más deprimido de la pirámide social mexicana.

Los aspectos más relevantes para identificar los diferentes contextos sociales de los niños, seguramente lo constituyan las características de sus familias y de las escuelas donde estudian. Estas instancias enculturizadoras determinan las condiciones de vida del niño; aspecto al que se refiere este primer capítulo.

El trabajo de campo con los niños se llevó a cabo en dos escuelas primarias(*). En virtud de que la posición

(*) En México, la educación general básica incluye, como en España, nueve años de estudios. Los niños ingresan a los seis años de edad, después de haber cursado cuando menos uno de educación preescolar. Los primeros seis años de estudio se realizan en las escuelas primarias y los tres siguientes en las secundarias. Al terminar los años de secundaria, los alumnos pueden acceder a los estudios de bachillerato (tres años) y luego a la Universidad. Igualmente pueden optar por estudios técnicos o de grado medio.

socioeconómica de las familias de los niños es la principal variable de control de la investigación, se procuró extremar lo más posible las diferencias entre ambas escuelas. Las peculiaridades de cada una de ellas ofrecen el primer acercamiento al entorno social de nuestros encuestados.

1.1. LA ESCUELA PRIVADA Y LA ESCUELA PUBLICA.

Una de las escuelas pertenece al sistema de enseñanza privada y la otra al de enseñanza pública. Ambas están reguladas por el Estado, pero las primeras son propiedad de patronatos o sociedades particulares que cobran por la enseñanza y eligen libremente a sus profesores. Las segundas pertenecen al Estado y son de régimen gratuito. Los profesores que dictan clase en ellas son seleccionados y remunerados por el propio Estado.

La escuela privada que se ha utilizado en este estudio y a la cual acuden cincuenta de los cien niños encuestados, está situada en un barrio donde habitan personas de ingresos económicos muy altos. Esta zona, como algunas otras de la ciudad, se caracteriza por sus grandes casas residenciales que requieren para su limpieza y atención personal doméstico fijo; por sus edificios de apartamentos de lujo; por la proliferación de restaurantes de cinco estrellas, despachos de empresarios y ejecutivos, etc. Es una de las zonas donde se encuentran varias embajadas de países extranjeros y donde los servicios de luz, teléfono, alcantarillado, recolección de basura y vigilancia policiaca, entre otros, son de primer orden.

La enseñanza que la escuela privada ofrece a sus alumnos

abarca desde los grados preescolares hasta los estudios de secundaria. Una gran mayoría de los alumnos de este centro, pasan ahí desde los cuatro años, edad en la que inician la etapa preescolar, hasta los quince aproximadamente, cuando finalizan sus estudios de secundaria.

Los programas de estudio a los que deben ajustarse los profesores, están supervisados por el Estado. Los libros de texto son, igualmente, elaborados por el Estado, quien los reparte gratuitamente en todos los colegios, incluidos los de carácter privado. No obstante, en este colegio (como en muchos otros privados) los profesores suelen auxiliarse con otros libros de apoyo didáctico, además de los obligatorios. De este modo, los estudiantes reciben de sus maestros un espectro más amplio de información.

Además de las materias básicas a los niños se les brindan otras asignaturas. Los alumnos de este centro estudian inglés durante todos los cursos y reciben clases de computación en los últimos grados. Para este aprendizaje los niños permanecen durante más horas en las aulas, en relación al tiempo que los de la escuela pública pasan en clase.

El personal docente del colegio privado que describimos es numeroso y especializado. En los grados cuarto, quinto y sexto los alumnos tienen un profesor por materia, cosa que no sucede en la otra escuela. Además, esta institución cuenta con psicólogas y una doctora que puede atender a los niños en un

pequeño consultorio.

Otra de las características de esta escuela privada, es que tiene una pequeña biblioteca que, según pudimos apreciar, usan frecuentemente los alumnos pues les controlan con periodicidad la lectura de libros.

Las condiciones en que los niños de este centro llevan a cabo sus estudios también son muy características. Muchos de ellos son recogidos en sus casas y vueltos a llevar en los autobuses del propio colegio. Los demás, son transportados en automóvil por sus padres. Los pequeños siguen sus clases en aulas no muy grandes (pues el cupo de los grupos no rebasa los 30 alumnos), limpias, bien iluminadas y ventiladas. Los pupitres son individuales y no están fijos al suelo, lo que permite movilidad y reacomodo de los mismos con el fin de facilitar dinámicas de grupo. Durante la media hora de recreo, los niños pueden comprar refrescos y golosinas en la cooperativa de la escuela, la cual está atendida por personal del colegio.

La escuela pública que se ha seleccionado y a la cual asiste la otra mitad de los niños se localiza en uno de los barrios marginados de la ciudad, donde viven personas de muy diversa índole, cuyo factor común es la pobreza. Es un barrio no planificado que se fue construyendo paulatinamente con chabolas fabricadas de la noche a la mañana. A sus dueños, muchos de ellos emigrantes del campo, el Gobierno ha tenido

que irles otorgando poco a poco los títulos de propiedad. Actualmente, algunas viviendas de esta zona ya están reconstruidas con tabiques y cemento, pero todavía existe un sinnúmero de ellas con techos de chapa y cartón.

La mayoría de los habitantes de este barrio sobreviven a base de trabajos eventuales (cargadores, "chapuzas" domiciliarias, venta en las esquinas); los más calificados son obreros (albañiles, fontaneros) y un número considerable pasa frecuentes temporadas sin empleo. Las mujeres suelen cooperar al sostén económico de las familias, empleándose, de modo eventual, como personal doméstico, o lavando y planchando por su cuenta, ropa ajena.

El barrio tiene servicios de electricidad y de agua, pero las instalaciones son muy deficientes. En la época de lluvias el suministro de electricidad queda cortado en varias ocasiones, y en temporada de sequía el agua escasea y los habitantes deben pagar a los camiones que la reparten por estos rumbos. Una gran cantidad de calles carecen de pavimento y la red de alcantarillado, además de ser precaria, se ve atascada continuamente por la basura que los vecinos se ven obligados a depositar en las calles, ya que el servicio de recolección de la misma no funciona adecuadamente. En la estación de lluvias en México es frecuente que llegue a caer alguna tromba. Cuando así sucede, este barrio sufre serias inundaciones y derrumbes de casas.

Los niños que asisten a la escuela pública en donde realizamos la investigación, habitan en este barrio. En este colegio, sólo se imparten los primeros seis años de educación escolar y no tiene ninguna relación con las posibles escuelas secundarias en las que, eventualmente, proseguirán los niños sus estudios. La enseñanza se concreta únicamente a los programas oficiales del Estado y el material didáctico consiste exclusivamente en los libros de texto gratuitos. En cada grado escolar los alumnos tienen un sólo profesor para todas las materias.

Los niños entran al colegio a las ocho de la mañana y salen entre doce y media y una de la tarde, según el año que cursen. Durante los días que asistimos a este centro pudimos observar que los niños llegan solos, incluso los más pequeños y se marchan del mismo modo. La gran mayoría van y vuelven a sus casas caminando, aun cuando algunos de ellos, según nos comentaron, tardan media hora o más en el recorrido.

El tamaño de este centro es más grande que el privado, y su alumnado más numeroso. Cada grupo tiene entre cuarenta y cincuenta niños. Las clases se imparten en salones grandes que en general están mal iluminados. En muchas aulas los cristales se han roto y la falta de limpieza es notoria. Los pupitres son compartidos por dos niños y su estado es lamentable. En muchos, la madera con que están hechos se ha rajado y los pequeños deben eludir los clavos salientes.

La escuela ha organizado una pequeña cooperativa. Con fondos económicos propios se compran golosinas y refrescos que después se les venden a los niños. Cada profesor se hace cargo, durante un mes del año, del funcionamiento de este servicio. Durante la media hora del recreo, los alumnos del correspondiente profesor, se encargan de vender los dulces en el patio. Se ejercitan así, en lo que para muchos de ellos será su futuro "modus vivendi": la venta ambulante, pilar de la "economía sumergida" del país.

1.2. FAMILIAS POBRES Y FAMILIAS RICAS.

Se habrá podido apreciar el contraste entre las condiciones infraestructurales de estas dos escuelas. Las diferencias descritas tanto del entorno como de los espacios interiores donde los pequeños estudian, reflejan la distancia socioeconómica existente entre los dos grupos de niños que proporcionaron los datos utilizados para esta investigación.

El entorno familiar de los alumnos de una y otra escuela también permite reconocer las diferencias socioeconómicas existentes entre ambos grupos de niños. El tamaño de las familias; las distancias existentes en los niveles culturales de los padres, entre otros indicadores, muestran que los niños de la escuela pública y de la escuela privada viven en dos mundos sociales diferentes.

La República mexicana tiene alrededor de ochenta y dos millones de personas. En el censo nacional de 1980 se indicaba que el 60% de la población mexicana era menor de 25 años y que el número de niños menores de catorce años ascendía a 25 millones.

Aproximadamente, veinte millones de personas habitan en la capital (D.F.). Todos los contrastes socioeconómicos y cultura-

les del país tienen su reflejo en esta ciudad, la más poblada del mundo.

Las familias mexicanas suelen ser más numerosas que en España y su composición presenta también algunos rasgos diferentes. Aunque actualmente en las clases alta y media algunas parejas procuran tener sólo dos hijos, son todavía muy frecuentes las familias numerosas, sobre todo cuando se va descendiendo en la escala social. También es muy común que el núcleo familiar esté constituido no sólo por padres e hijos sino por miembros de la familia extensa, como por ejemplo los abuelos.

En las familias de los niños encuestados, la media es de ocho miembros. Los alumnos de la escuela pública son quienes interactúan en su ambiente familiar con un mayor número de personas. En la dinámica familiar de estos niños, intervienen tíos, cuñados, primos y abuelos, en un muestrario de familia que va desde un mínimo de ocho hasta un máximo de 21 miembros. (Ver Histogramas 1a y 1b).

Es lógico que los niños de estas familias se vean expuestos a la influencia, consejos y autoridad de otros adultos que pueden hacer incluso el papel de figuras paternas, cuando éstas se ausentan temporal o definitivamente. Además, en estas familias muy numerosas la permanencia de sus miembros no siempre es estable. Frecuentemente van y se incorporan nuevos integrantes, ya sean parientes consanguíneos o políticos.

Los niños de estas familias adquieren muy pronto responsa-

bilidades respecto al cuidado de sus hermanos más pequeños y, por supuesto, respecto a las labores domésticas. Incluso es común que estos niños realicen algún tipo de actividad laboral que reporte ingresos económicos a sus familiares. Tal es el caso del 38% de los niños de la escuela pública. A pesar de su edad (diez y once años) colaboran con sus familias, ya sea aportando dinero obtenido con su trabajo, o como ayudantes y aprendices de sus padres en los oficios que éstos desempeñan.

El trabajo que los niños realizan fuera de su entorno familiar constituye una práctica no sólo eventual sino también legalmente irregular, pues la Constitución mexicana prohíbe la contratación y el desempeño laboral de menores de edad. Por lo tanto, las "contrataciones" de estos niños no figuran en ningún papel, ni los pequeños obtienen prestación social alguna por sus actividades.

Cuando el niño trabaja junto a su padre u otro pariente, esta actividad le va proporcionando el aprendizaje de un oficio al que, con muchas posibilidades, se dedicará de lleno en pocos años. Al llegar a la adolescencia el trabajo de estos pequeños ya no será sólo una pequeña ayuda sino otra fuente de recursos económicos necesaria para el mantenimiento de la familia numerosa.

Cuando le preguntamos a los niños si trabajaban o habían trabajado alguna vez, las contestaciones afirmativas las brindaron aquellos que tenían la experiencia de que el trabajo se

retribuye económicamente. Sin embargo, los niños de familias muy numerosas suelen desempeñar en México trabajos domésticos. El quehacer doméstico se reparte entre todos los miembros del hogar (salvo el padre), y en particular entre las niñas; sobre todo cuando las madres trabajan fuera de casa. Las obligadas faenas del hogar constituyen para los niños de las familias muy numerosas, un aspecto muy significativo de su cotidiana ocupación del tiempo.

Existe otro entorno familiar distinto en el caso de los alumnos de la escuela privada. El número de personas que integran sus familias, es, para los baremos mexicanos, reducido. La mayoría conviven con uno o dos hermanos y con sus padres. El resto de adultos que interactúan con ellos en sus hogares está formado por el personal doméstico. En México, este trabajo se remunera por debajo de los salarios mínimos y existe una oferta muy alta; por eso es común que las clases medias cuenten con criados y es casi imposible que en los hogares de las clases altas no exista al menos una empleada doméstica. De hecho, todos los niños de la escuela privada, tienen en sus hogares el servicio de uno o más empleados. Algunos de estos niños manifestaron tener sirvienta, cocinera, chofer y jardinero al mismo tiempo.

Así pues, la probabilidad de que existan otros adultos, además de los padres, en los hogares, es menor en los niños de la escuela privada. La naturaleza de dicha convivencia con el

personal doméstico se comprende que será diferente a la clase de interacciones que se anuden en las familias donde los otros miembros adultos son parientes del niño.

Los niños de estas familias no tienen que dedicar una parte de su tiempo libre a los quehaceres de la casa y, mucho menos, se ven obligados a trabajar para el mantenimiento de sus hogares. Existen tres niños de la escuela privada que trabajan; pero se dedican a actuar en el cine y la TV. Como es obvio, los móviles de esta actividad laboral no son económicos, aunque los pequeños son remunerados por ello.

Por lo que se refiere a los niveles culturales y la ocupación de sus progenitores de los alumnos de una y otra escuela, las diferencias son igualmente muy acusadas. (Ver Histogramas, 2a, 2b, 2c y 2d).

Todos los niños de la escuela privada son educados por padres que acudieron a la Universidad y cuyos empleos están directamente relacionados con sus niveles de estudio. Los padres de estos niños son arquitectos, médicos, empresarios, productores de TV o profesionales de equivalente status e ingresos. En el caso de las madres, un gran número de las que laboran fuera de casa se dedican a la enseñanza, desde los niveles preescolares hasta las cátedras universitarias. Algunas otras son propietarias de negocios de lujo (boutiques de ropa y joyerías).

Otro es el ambiente cultural que rodea a los niños de la

escuela pública. Aunque todos sus padres saben leer, sólo un 16% de ellos alcanza el nivel de secundaria, es decir, lo que en España equivale a los estudios de Educación General Básica. Si este hecho se relaciona con la clase de actividad laboral que desempeñan quedan reflejadas las características de la enculturización de los pequeños en el interior de sus familias.

Cuando se llevó a cabo la encuesta, todos los niños de la escuela pública indicaron que sus padres trabajaban en ese momento. Pero la clase de actividad que desempeñan la mayoría de los padres se caracteriza por su eventualidad. Salvo el caso de quienes son obreros y trabajan para una empresa, el resto ejerce su oficio de albañil, pintor, electricista, etc., por cuenta propia. Esto genera que laboren cuando puedan y quieran; condiciones que no siempre se dan simultáneamente. Cuando los cabezas de familia llegan a estar en "paro" temporal, las madres procuran conseguir el sustento del hogar, empleándose, normalmente como servidoras domésticas; actividad que suelen dejar cuando los esposos vuelven a trabajar. Algunas llegan a conseguir empleos más duraderos como obreras, lo cual cual significa una actividad fija fuera del hogar. (*)

Las características mencionadas permiten ver que se ha asegurado una muestra constituida por dos grupos de niños

(*) En el caso concreto de esta investigación, de las 16 madres de niños de la escuela pública que trabajan, ocho lo hacen como obreras y el resto como empleadas domésticas.

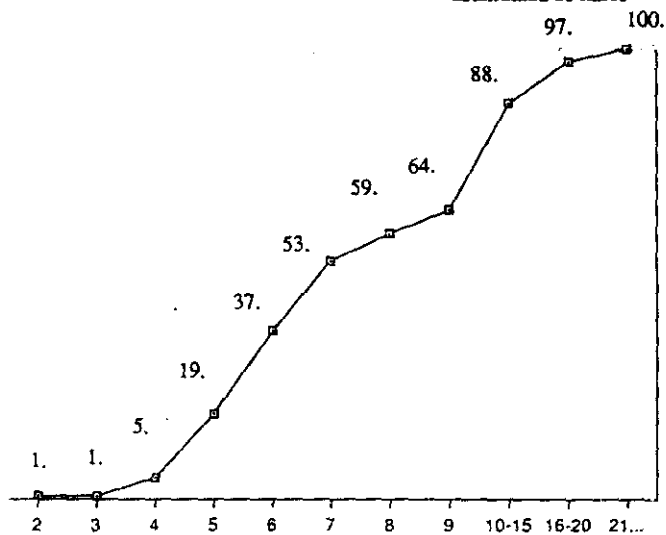
cuyos respectivos entornos escolares y familiares son muy discriminativos. Consideramos que dichas características son indicadores socioeconómicos válidos. Por eso se distinguen a lo largo de estudio a los niños de la escuela privada como miembros de un grupo social de elevados ingresos y recursos económicos y a los pequeños de la escuela pública como integrantes del grupo de escasos recursos.

NUCLEO FAMILIAR DEL NIÑO

P.3) Total de personas que viven en casa del niño, incluido éste.

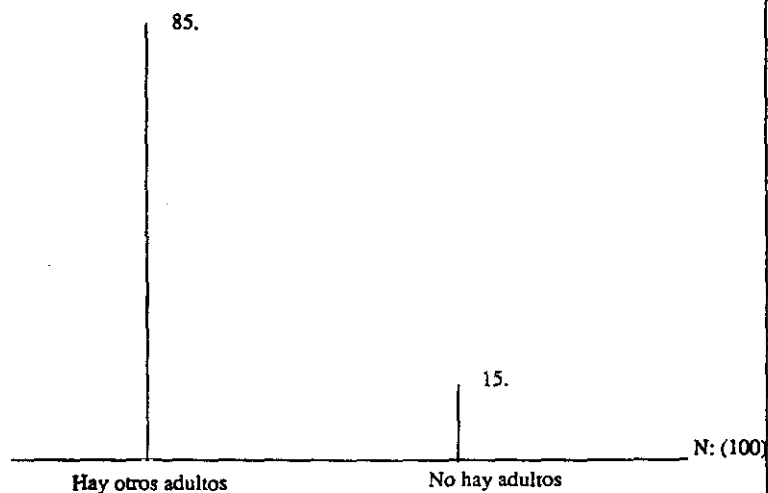
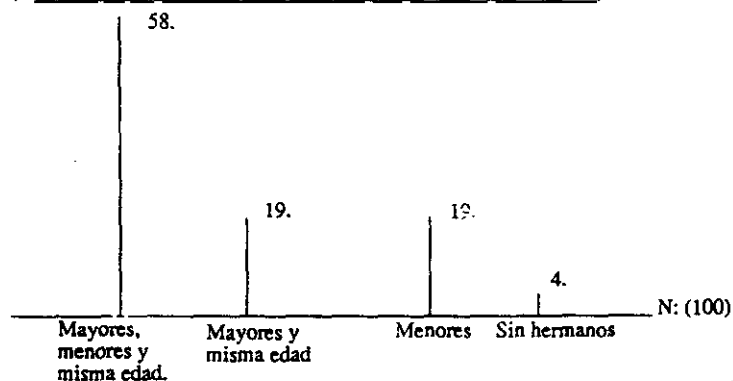
(Porcentajes acumulados
de niños según el total de
personas con las que conviven)

Proporción
acumulada de niños

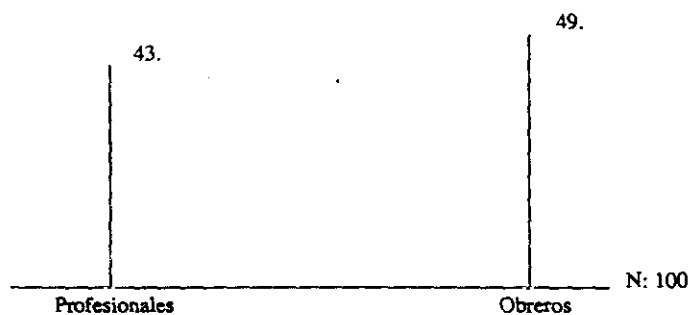
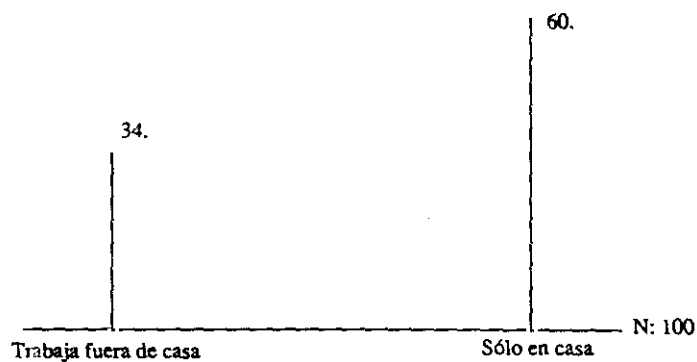


Total de personas
con las que conviven

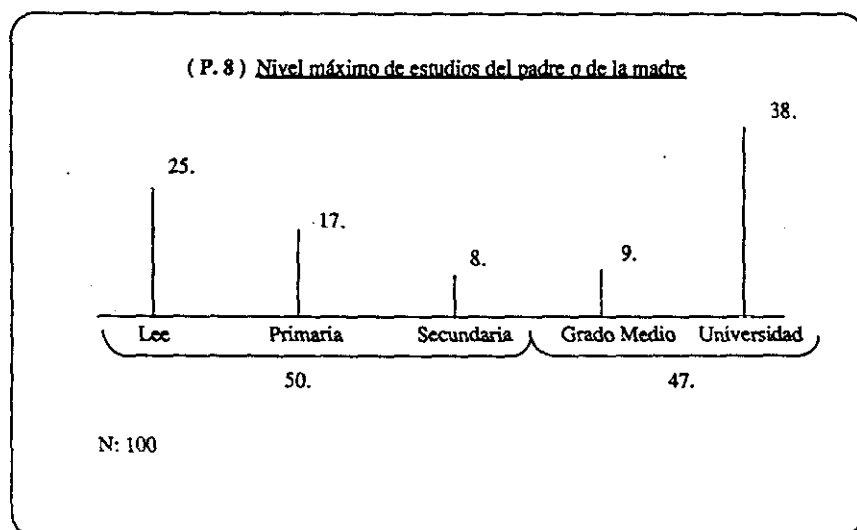
(Cont). NUCLEO FAMILIAR DEL NIÑO

(1.b ,P.4) Existencia de otros adultos en la familia del niño, además de los padres.(1.c, P.4) Edades de los hermanos u otros niños que conviven con el niño.

TRABAJO DE LOS PADRES

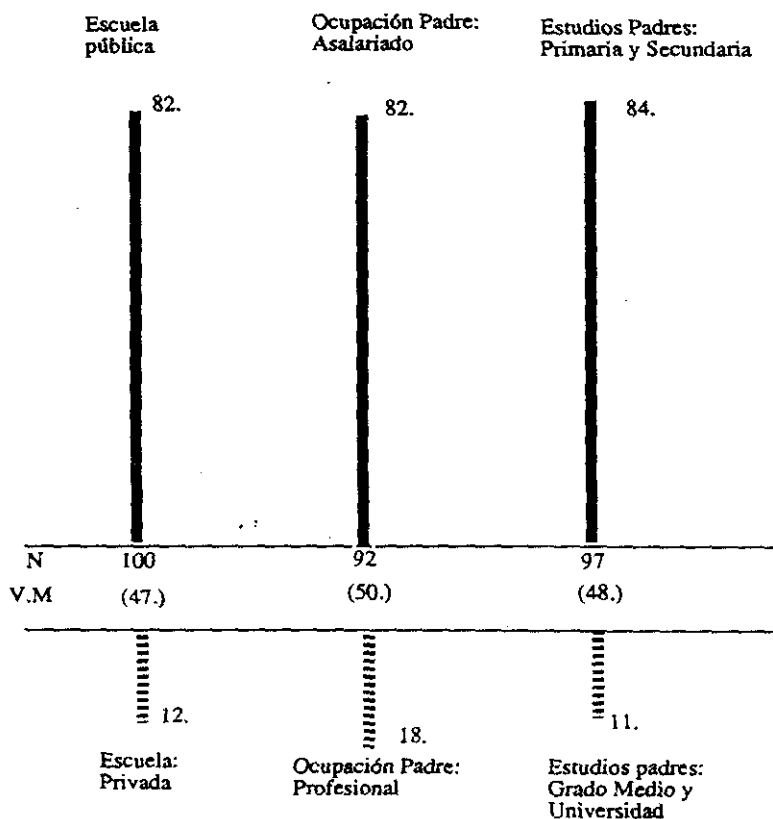
(2.a, P.6) Ocupación del padre.(2.b, P.7) Ocupación de la madre.

NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DEL PADRE O DE LA MADRE



NUCLEO FAMILIAR DEL NIÑO

Proporción de niños que viven en familias de 8 a 21 personas en función de la escuela a la que asisten, de la ocupación del padre y del nivel máximo de estudios del padre o de la madre.
(P. 0.6, 8/3)



Línea continua: Por encima del valor modal (V. M.)

Línea discontinua: Por debajo del valor modal (V.M.)

1.3. LAS RELACIONES DE LOS NIÑOS CON SUS PARES.

Las relaciones de los niños con otros niños nos ha parecido otro tema de observación necesario para conocer el cuadro social donde se desenvuelve la existencia infantil. El mundo de las amistades y enemistades de los niños es, en principio, una de las pocas cosas en las que la naturaleza infantil de los sujetos puede sustraerse a la determinación que ejercen las condiciones familiares y escolares que a cada pequeño le ha tocado vivir.

Los amigos cumplen varias funciones importantes en el desarrollo socioafectivo de los niños; conforman un área de acción social en la cual los niños descubren semejanzas y diferencias con sus iguales y desarrollan sus facultades para la comparación y la categorización sociales. Gracias a los amigos, los niños adquieren un sentimiento de pertenencia a grupos secundarios. Al interactuar no sólo con sus padres y sus hermanos sino también con otros niños, los pequeños aprenden a manejar la aceptación y el rechazo sociales. Pueden incluso, corregir ciertos defectos que en el seno familiar les son tolerados pero que los amigos y compañeros de juegos no aceptan. Por ejemplo, el egoísmo, la timidez, el capricho, la obstinación, etc.

El tener amigos suele servir como indicador de un adecuado grado de desarrollo social. Significa que los niños poseen "competencia social", pues son capaces de establecer interacciones sociales reguladas mutuamente.

El tiempo que el niño invierte con sus amigos le sirve para obtener "...un aprendizaje directo de las estructuras sociales, de los endogrupos y los exogrupos, del liderazgo y el grupo de seguidores, de la justicia y la injusticia, las lealtades, los héroes y los ideales" (Stone y Church, 1982. p. 10). Y, desde luego, le sirve para modelar su conducta, incorporando y/o desechando determinadas actitudes y pautas de comportamiento.

Por lo general, la edad cronológica y el sexo del niño son características compartidas con los amigos. Las amistades endosexuales refuerzan los comportamientos apropiados para el desempeño del rol sexual correspondiente, mientras que los amigos heterosexuales ayudan al conocimiento de las diferencias sexuales y participan en los "ensayos" que todos los niños llevan a cabo sobre los futuros roles de pareja que habrán de desempeñar.

En este trabajo hemos averiguado sobre la existencia o inexistencia de amistades y enemistades en los niños encuestados. También hemos indagado el sexo y la edad, respecto a los niños, de esos otros pequeños.

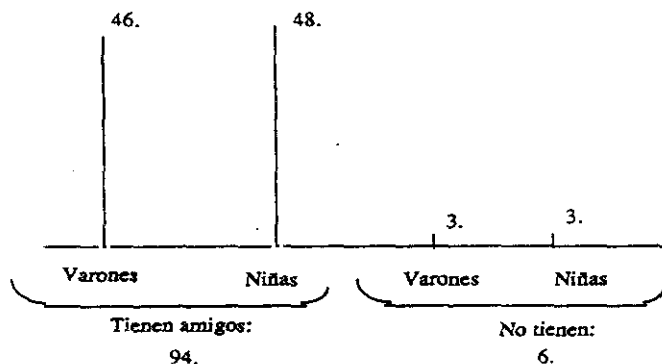
Los resultados obtenidos reflejan que los niños de nuestro estudio tienen -aunque sólo sea en apariencia- un comportamiento social adecuado y propio de su edad. Como se puede apreciar en los histogramas(*), niñas y varones declaran tener tanto amigos como enemigos. La edad y el sexo de éstos son muy similares para todo el conjunto de la muestra. De hecho, no se ha encontrado ninguna diferencia significativa al respecto.

Cabe mencionar desde ahora que debido a la desagregación de estas variables, la información se dispersó demasiado y no pudo ser utilizada a un nivel más detallado en asociación con otras variables del estudio.

(*) Ver serie de Histogramas 3a a 3g.

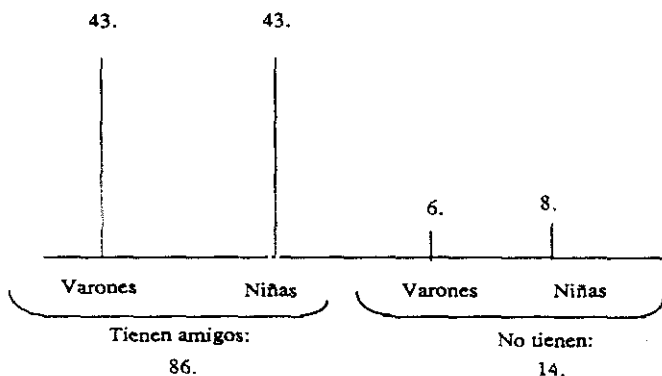
LAS AMISTADES DEL NIÑO

(3.a, P.9) Niños que dicen tener amigos del mismo sexo



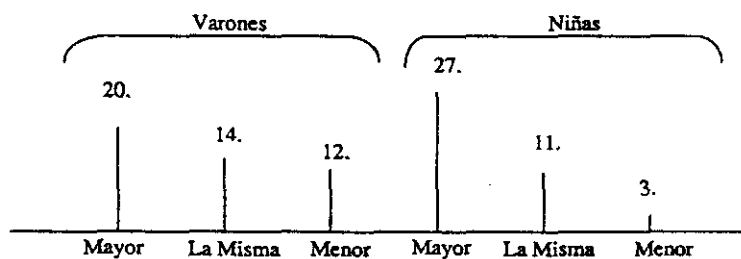
N: 100

(3.b, P.11) Niños que dicen tener amigos del distinto sexo

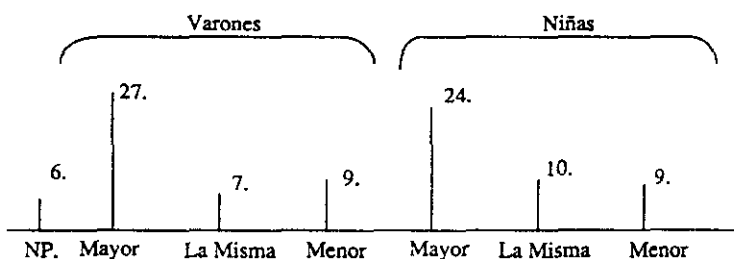


N: 100

(Cont.) LAS AMISTADES DEL NIÑO

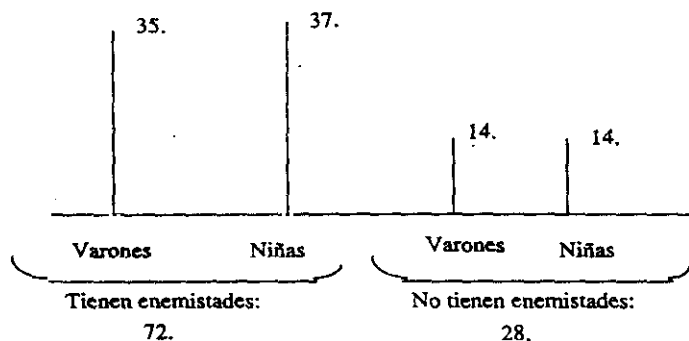
(3.c P.12) Edad respecto al niño, del amigo de mismo sexo.

N: 100

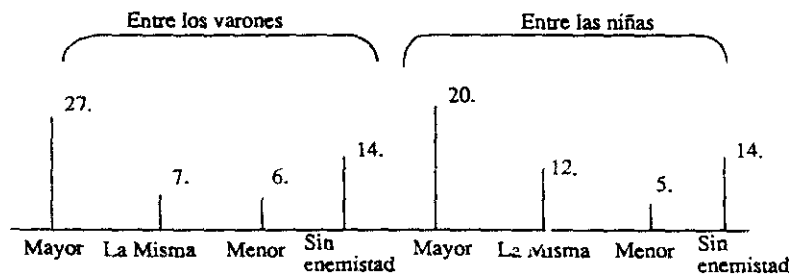
(3.d P.12) Edad respecto al niño, del amigo de distinto sexo.

N: 100

LAS ENEMISTADES DEL NIÑO

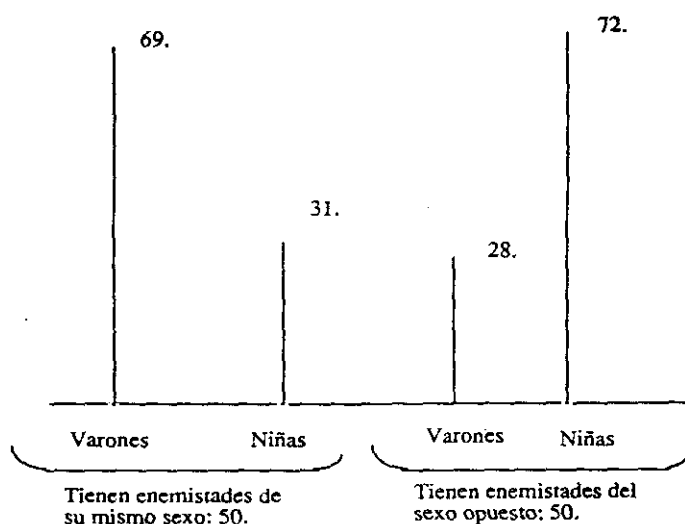
(3.e, P.13) Niños que dicen tener enemistades

N: 100

(3.f P.15) Edad de la enemistad del niño

N: 100

(Cont.) LAS ENEMISTADES DEL NIÑO

(3.g, P.14) Sexo de la enemistad del niño

N: 72

2: LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

INDICE DEL CAPITULO

- 2.1. LOS FACTORES QUE ORIENTAN LA AUDIENCIA INFANTIL HACIA CADA UNO DE LOS MCM.
 - 2.1.1. La Preponderancia de la Comunicación Audiovisual que se Consume en la Casa.
 - 2.1.2. La Maduración Social de los Niños y el Consumo de Productos Comunicativos.
- 2.2. EL REFLEJO DE LA CLASE SOCIAL EN EL USO DE LOS MCM.
 - 2.2.1. El Equipamiento y los Contenidos Televisivos.
 - 2.2.2. El Uso de los MCM: la Exposición y la Intensidad de Exposición a cada Medio.
- 2.3. LAS CORRESPONDENCIAS EN EL USO DE LOS MCM.
 - a) Cuando se analiza la exposición.
 - b) Cuando se analiza la intensidad de exposición.

Entendemos por "prácticas comunicativas" los hábitos de exposición a los medios de comunicación de masas (MCM) que tienen los niños. El que formen parte de la audiencia de un determinado medio y la frecuencia con que lo utilizan son los aspectos de los que tenemos información. Los MCM que se han controlado son la T.V., la radio, el cine, las historietas (tebeos) y los libros que no sean escolares. Los indicadores y procedimientos utilizados para obtener la información y la descripción estadística de cada una de las asociaciones analizadas, se presentan en la 2ª parte de este trabajo, referida a El Análisis de los Datos.

2.1. LOS FACTORES QUE ORIENTAN LA AUDIENCIA INFANTIL HACIA
CADA UNO DE LOS MCM.

Los datos obtenidos muestran que la proporción de los niños de este estudio que tienen acceso a los MCM es alta. Las peculiaridades en el uso de cada medio son las siguientes:

En relación al espacio físico en el que se ubican los MCM, se observa que los medios utilizados dentro del hogar (TV y radio) incluyen en su audiencia a todos (100%) o a la gran mayoría (83%) de los niños. Los medios que se usan fuera de casa (cine), también son accesibles a una mayoría (67%) pero ya no son de uso generalizado.

En lo referente a las características expresivas de los MCM, los medios impresos que son específicamente infantiles y tienen ilustraciones (historietas) cuentan con una difusión muy generalizada entre los niños: tanta como la radio y mayor que la del cine.

De los libros infantiles no escolares, técnicamente denominados "cuentos maravillosos" -donde el texto predomina sobre la ilustración-, son usuarios sólo la mitad de los niños. (Ver Histogramas 1 y 1a).

Estos datos sugieren que algunas de las características propias de cada uno de los MCM, propician o limitan su uso entre los niños:

- *La facilidad de uso del MCM* (caso de la TV y de la radio) y el *predominio de la imagen y la ilustración* (caso de la TV y las historietas), son los rasgos (uno de equipamiento, otro expresivo) que *favorecen* la penetración de un medio entre los niños.
- *El costo económico que implica el uso del MCM* (caso del cine y los libros) y la *necesidad de trasladarse fuera de casa* (caso del cine), son los rasgos (uno de naturaleza económica, otro de hábitos de vida de la familia) que *desfavorecen* la penetración de un medio entre los niños. (Ver Esquema 1).

La combinación de estos factores que posibilitan o limitan la audiencia infantil, lleva a la siguiente especialización de los niños en el uso de los MCM:

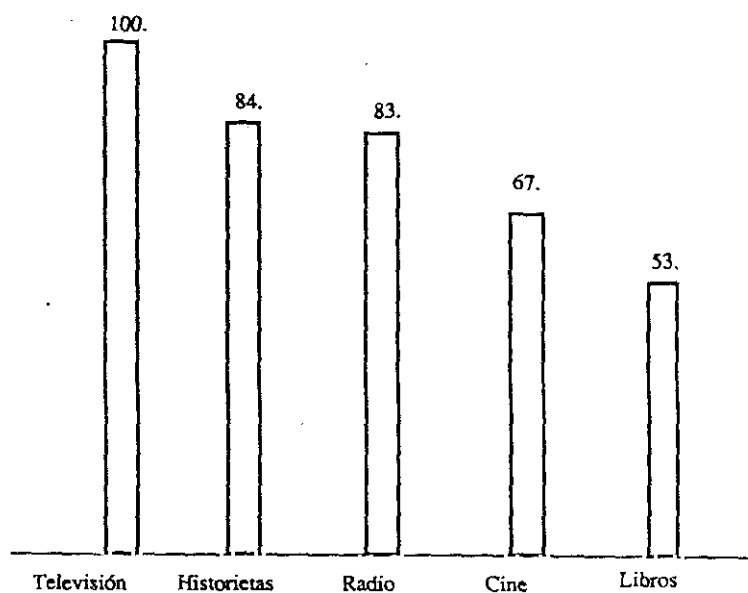
- a) *Más expuestos a MCM icónicos e icónico-textuales que a abstractos* (TV, historietas /vs/ libros). Es muy posible que existan diferencias de efectos ligados a un predominio de comunicación icónico-auditiva, sobre otra comunicación abstracto-ocular.⁽¹⁾

- b) *Más habituados a un consumo de la comunicación en casa, que fuera de ella (TV, radio, historietas /vs/ cine).* El contexto hogareño supone condiciones de audiencia peculiares que tendrán algún reflejo sobre los hábitos y usos de la comunicación. Sabemos que la presencia de otros niños o adultos -eventualmente los padres- durante la audiencia modifica los efectos de la comunicación. Del mismo modo que la posibilidad de simultanear la audiencia con otras tareas (por ejemplo, juegos, comida, deberes)(*) afecta a los usos de la información.(*)

(*) Cfr. MARTÍN SERRANO, M., 1982.

EL USO DE LOS MCM

PROPORCIÓN DE NIÑOS EXPUESTOS A LOS M.C.M.
(P. 16, 18, 19, 20, 21, 23, 115b)

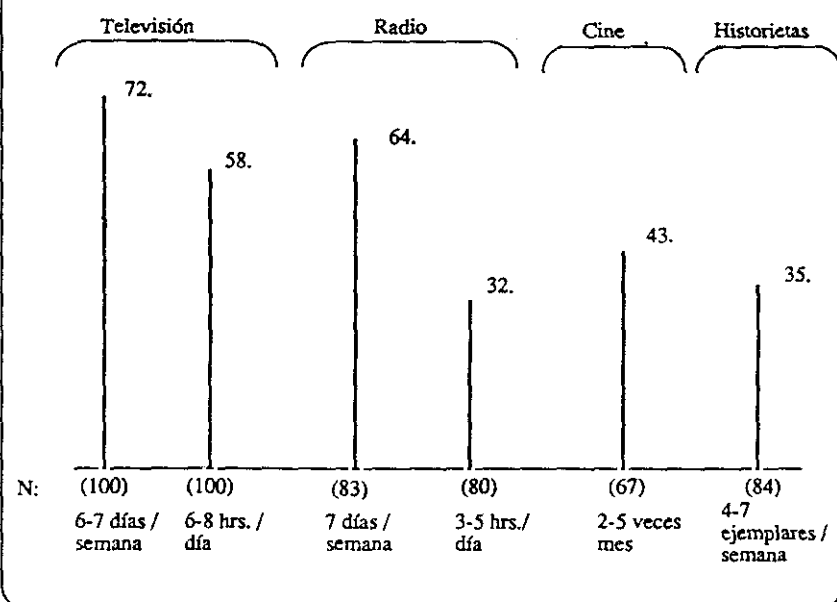


N: 100 en cada medio

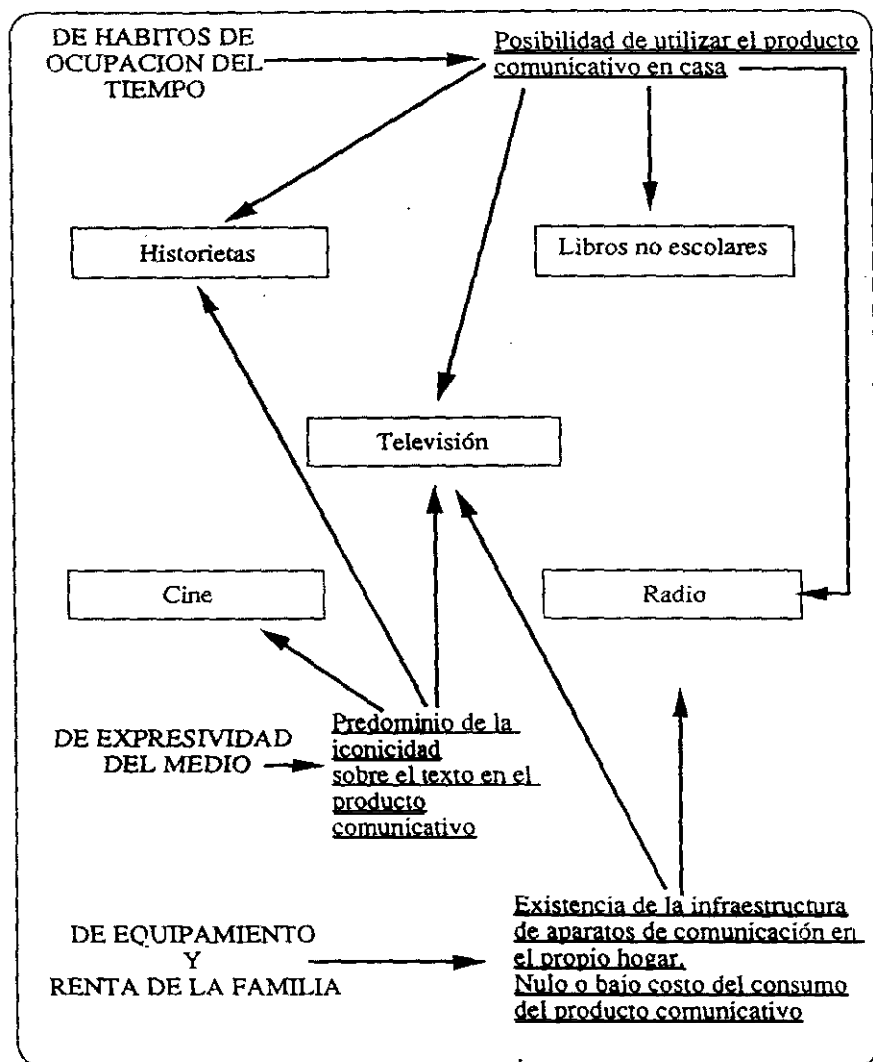
EL USO DE LOS MCM

PROPORCION DE NIÑOS INTENSAMENTE EXPUESTOS A LOS M.C.M.

(P. 16, 18, 19, 20, 21, 23, 115b)



LOS FACTORES QUE FAVORECEN LA AUDIENCIA DE LOS MCM EN LOS NIÑOS



2.1.1. La Preponderancia de la Comunicación Audiovisual
que se Consume en la Casa.

El papel dominante que tiene el medio Televisión en la provisión de productos comunicativos para los niños, tiene que ser subrayado. Cualesquiera que sean las peculiaridades del consumo comunicativo que quepa distinguir entre los pequeños, esas diferencias se integran en una práctica de audiencia televisiva. Este uso prioritario de la T.V. frente a los otros MCM es una constante en las investigaciones sobre hábitos comunicativos de los niños, realizadas en el mundo entero. Como bien se sabe, el promedio diario de uso de la T.V. por los niños es de aproximadamente tres horas.⁽³⁾

Otro dato que también alcanza consenso entre los investigadores se refiere a que la mayoría de los niños ven por lo menos una hora diaria de T.V., durante todos los días de la semana. Asimismo, se sabe que la audiencia es más alta durante los días laborables que en los fines de semana.

En el caso de nuestra investigación, los histogramas de porcentajes acumulados muestran que el 62% de los niños ven la T.V. cada día de la semana. El lunes y el viernes aparecen como los días en que más usan los niños la T.V. En alguno de estos días, el 58% de los niños se instalan por lo menos durante seis horas frente al televisor. Como promedio diario

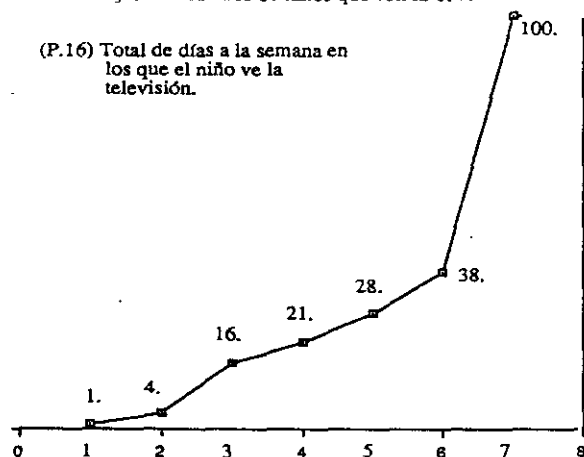
de exposición se ha obtenido el del cinco horas y cuarto. (Ver Histograma 2).

El segundo medio que a gran distancia de los demás provee el resto de oferta comunicativa de los niños es la Radio. El correspondiente histograma aclara que sólo un 17% no la escuchan; y que llega a ser un 53% del total de niños quienes la oyen cada día. El día en que los niños declaran escuchar más intensamente la radio, lo hacen durante por lo menos dos horas. Estos datos de audiencia radiofónica coinciden con algunas de las investigaciones mexicanas (Fernandez, 1976; Bravo, 1981; y Rota, 1977) que han examinado este tema, y que sitúan el promedio diario de audiencia de radio en torno a las 2 horas. (Ver Histograma 3).

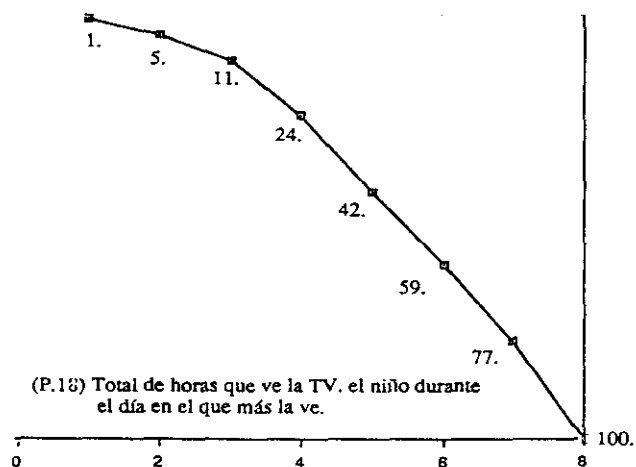
LA AUDIENCIA INFANTIL DE TELEVISION

Porcentajes acumulados de niños que ven la T.V.

(P.16) Total de días a la semana en los que el niño ve la televisión.



DIAS/HORAS



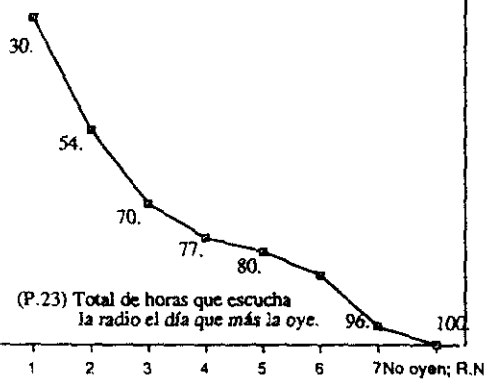
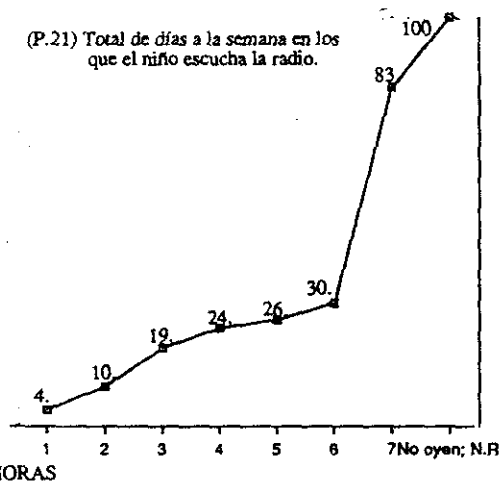
(P.16) Total de horas que ve la TV, el niño durante el día en el que más la ve.

N:100

LA AUDIENCIA INFANTIL DE RADIO

Porcentajes acumulados de niños
que escuchan la Radio

(P.21) Total de días a la semana en los
que el niño escucha la radio.



N:100

2.1.2. La Maduración Psicológica de los Niños y el Consumo de Productos Comunicativos.

Sin excluir el efecto de otros factores no comunicativos, el grado de maduración psico-social de los niños es un dato que se relaciona con los hábitos de consumo comunicativo. Esta relación entre maduración de los niños y evolución de sus hábitos de audiencia está constatada en varios estudios, y también: parece posible avalarla con el que aquí se ha realizado. (*)

Para controlar los distintos grados de maduración de los niños, se dispone de dos indicadores indirectos: la edad y el sexo.

- Por lo que respecta a la edad, el tránsito entre los 10 y 11 años, suele tomarse como línea divisoria de importantes cambios en los hábitos y en los intereses de los niños. Tales cambios van despegando al niño de la segunda infancia y le van internando en la adolescencia. Entre esos cambios suelen mencionarse transformaciones en las relaciones con los amigos, en los juegos, a las que se hará referencia en su momento. Por lo que concierne al uso de los MCM, en esa frontera de la

(*) Cfr. LIEBERT, et al. (1976) y HIMMELWEIT, (1958).

maduración suele observarse un paso del consumo pasivo, controlado por los padres, a la elección entre más medios y más programas; así como una modificación del contenido de los programas. Existen estudios que coinciden en señalar un cierto ritmo cronológico en los hábitos televisivos de los niños. Por lo menos en Estados Unidos, parece que los infantes comienzan a ver la TV, tres o cuatro años antes de entrar a la escuela primaria. A lo largo de este período educativo es cuando más televisión consumen y al final del mismo, es decir, alrededor de los once años, ese consumo empieza a decrecer, coincidiendo con la incorporación del niño al nivel de estudios de secundaria. (Mousseau, 1986).

- Por lo que respecta al sexo, las preferencias de las niñas, atribuibles a su sexo, ya suelen estar conformadas en torno a los diez-once años. En todo caso, las niñas generalmente maduran más tempranamente que los niños, y cambian sus hábitos comunicativos antes que los varones.

- De acuerdo con estas dinámicas de la maduración, deberá de darse en nuestra muestra que los niños mayores y que las niñas, se distingan por una mayor diversidad de fuentes comunicativas y por una traslación de sus intereses hacia productos comunicativos más complejos. Todos los datos de los que dispo-

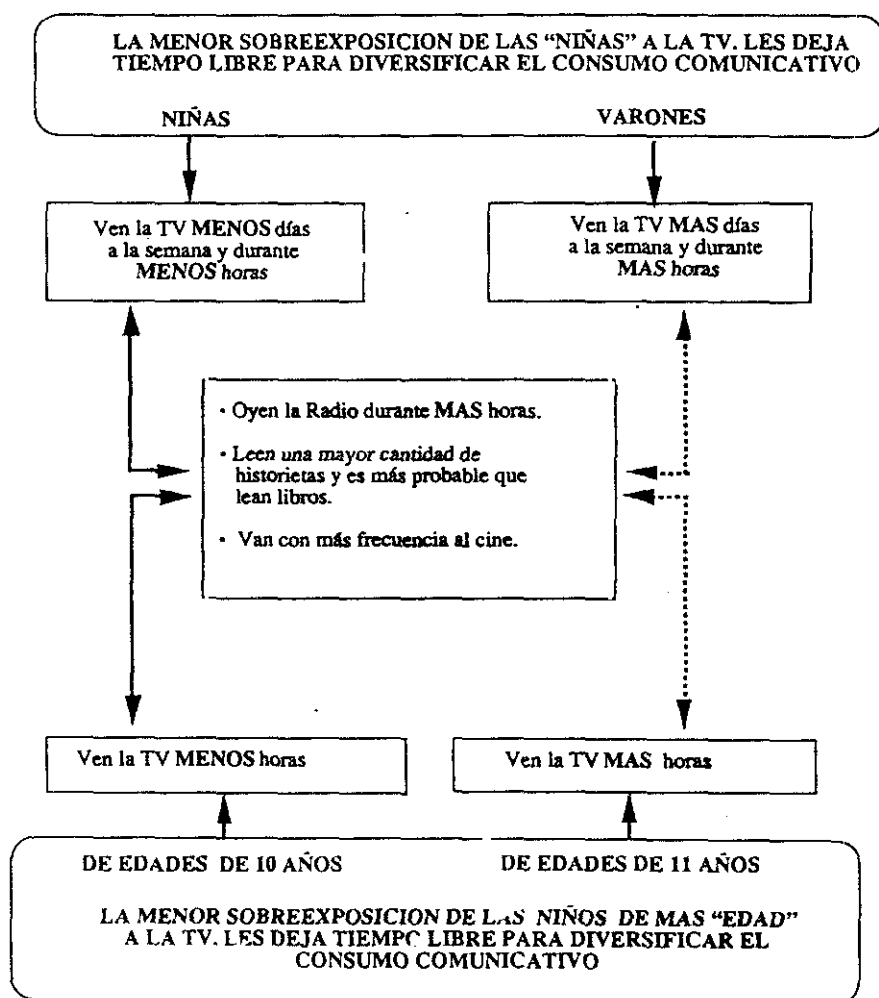
nemos van en ese sentido. (*)

La dinámica concreta que se manifiesta, y que se resume en el Esquema 2, es la siguiente:

Las niñas y los niños de más edad, van reduciendo relativamente su dependencia de la Televisión. Esta ganancia de tiempo, por lo que al consumo comunicativo se refiere, se emplea en un incremento cuantitativo de la lectura de historietas y de libros; en un incremento cuantitativo de la escucha de radio, y en una salida más frecuente al cine.

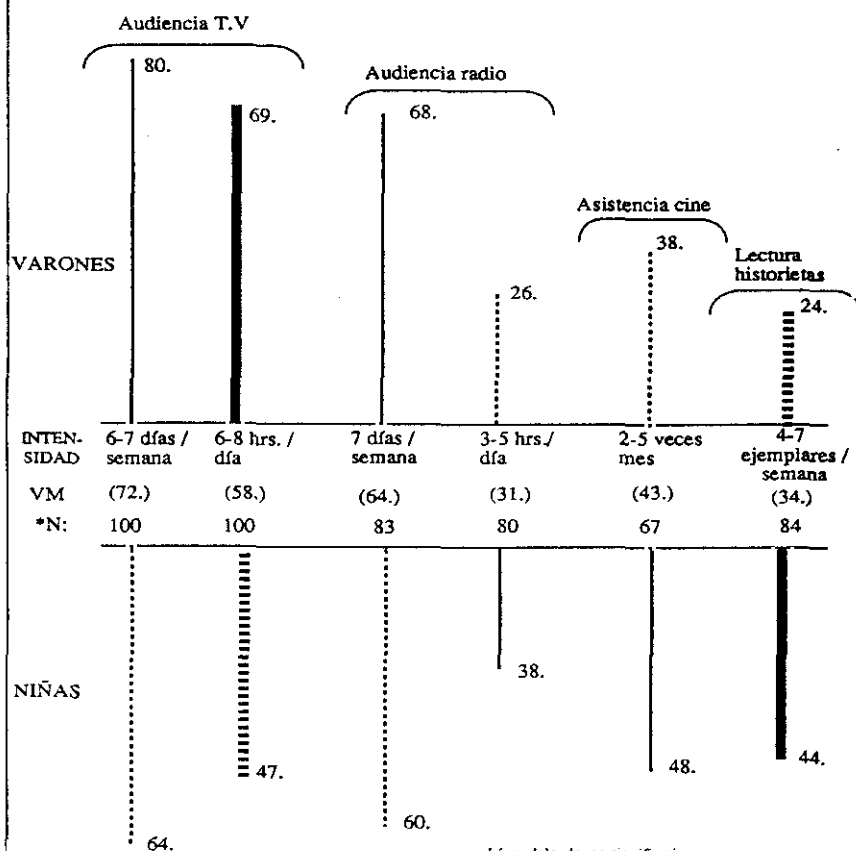
En el caso de las niñas, la transferencia de audiencia desde la TV a la radio y a las historietas, está reforzada y viene a acentuar su rol diferencial de "mujeres". Probablemente a esta edad ya estén más incorporadas a tareas domésticas "femeninas" y por lo tanto orientadas al uso de medios propios del ama de casa como las revistas y la radio. (4)

(*) Recuérdese que en esta parte de la tesis se interpreta el sentido de los datos en forma sistemática. La significación estadística de los mismos, ha quedado reflejado en la parte "El Análisis de los Datos".



EL USO DE LOS MCM (Cont.)

PROPORCIÓN DE NIÑOS SOBREEXPUUESTOS A LOS M.C.M. ENTRE
 QUIENES LOS UTILIZAN, DIFERENCIAS POR SEXOS
(P. 1/16, 18, 19, 20, 21, 23)



*N: Total de niños que se exponen a cada medio

Línea delgada: no significativo

Línea gruesa: significativo

Línea continua: por encima del valor modal (V.M.)

Línea discontinua: por debajo del valor modal (V.M.)

2.2. EL REFLEJO DE LA CLASE SOCIAL EN EL USO DE LOS MCM. (*)

2.2.1. El Equipamiento y los Contenidos Televisivos.

El equipamiento doméstico en aparatos para la comunicación es un factor que favorece el uso de los correspondientes MCM en detrimento de otros alternativos. Todos los niños de este estudio poseen en sus casas aparatos de TV. Sin embargo, la disposición de más de un receptor de TV y el acceso a más canales, son otras diferencias entre los niños de cada grupo social.

En el caso de los niños que pertenecen al nivel socioeconómico alto, el 60% reciben en sus hogares televisión por cable y el 26% por antena parabólica. Además el 78% de ellos poseen también video. Esta disponibilidad permite un uso distinto del medio audiovisual y más capacidad de elección entre la oferta comunicativa.

Hemos verificado que los niños de elevados recursos econó-

(*) Ver Cuadro 1.

micos no sólo conocen las nuevas tecnologías televisivas, sino que las usan y están familiarizados con ellas. En contraposición, los niños de nivel socioeconómico bajo ni siquiera están enterados de tales avances comunicativos. Sólo el 16% de ellos, manifestaron saber lo que era un video.

En México, la TV por cable y la antena parabólica posibilitan la recepción directa de programas norteamericanos. En principio, esa oferta comunicativa no es muy novedosa para los espectadores, pues en la TV mexicana cerca del 75% de la programación (y parte del material noticioso, incluida la publicidad) transmitida por los canales privados y estatales es de origen extranjero. (*) (1)

Aunque por este hecho el público esté habituado a formatos y contenidos televisivos de USA, las posibilidades de selección de programas extranjeros se amplían notablemente. Los niños mexicanos en cuyos hogares se tienen las tecnologías mencionadas, reciben en inglés los dibujos animados a los que ya están familiarizados. Además, pueden conocer otros programas que aún no se transmiten en México.

Se aprecia una menor selectividad en los niños de clase humilde, quienes se exponen indiscriminadamente a la oferta de la TV que coincide con los horarios en los que las ven. Contemplan todos los programas que los niños de nivel alto

(*) Cfr. MONTTOYA y REBEIL, (1983).

mencionan y además incrementan el listado en forma considerable. Este dato responde a un tiempo de exposición a la TV más dilatado. Como cabía esperar, los niños de menos recursos ven la TV durante más horas.⁽⁶⁾

Los géneros de programas vistos por los niños, no se presentan muy diferenciados por la clase social. Los dibujos animados son el género televisivo que más ven y los deportes al que se exponen con menor frecuencia. Estos datos no varían al intervenir las variables socioeconómicas.⁽⁷⁾

EL USO DE LOS MCM EN CADA GRUPO SOCIAL

Cap.2. Cuadro.1

	<u>Ocupación del niño</u>		<u>Escuela a la que va</u>		<u>Nº miembros de su familia</u>		<u>Ocupación del padre</u>		<u>Estudios máximos padres</u>		<u>Ocupación madres</u>		
	No trabaja	Trabaja	Privada	Pública	2-7	8-21	Profesional	Asalariado	Universidad	Secundaria	Trabaja	No trabaja	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Ven la televisión	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	Exposición a los MCM
Van al cine	+	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	=	=	
Oyen la radio	—	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	—	+	
Leen historietas	—	+	—	+	—	+	=	=	—	+	+ s	—	
Leen libros escolares	+	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	—	
													Intensidad de la exposición
Ven la TV de 6-8 h. en el día de + audiencia	—	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	—	+	
Van al cine de 2-5 veces al mes	+	—	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+ s	— s	+	—	
Oyen la radio 3-5 h., el día de + audiencia	+	—	— s	+ s	—	+	— s	+	— s	+	—	+	
Leen de 4-7 Hist. a la semana	+	— s	+	—	—	+	+	—	+	—	+ s	— s	

1= Grupo social de más recursos económicos

2= Grupo social de menos recursos económicos

+ (Mayor uso)

- (Menor uso)

s= Diferencia significativa

2.2.2. El Uso de los MCM: la Exposición y la Intensidad de Exposición a cada Medio.

Se ha analizado el uso de los MCM por los niños (exposición) y se ha controlado también la frecuencia con la que los usan (intensidad de exposición). Al asociar estos aspectos con las variables socioeconómicas que diferencian a los pequeños, se han encontrado los siguientes resultados:

Los niños de clase baja se exponen más a la TV, la radio y las historietas, mientras que los de nivel socioeconómico alto asisten más al cine y leen, en mayor número, libros no escolares. (Ver Histogramas 5 y 6).

Cabría esperar que a una mayor exposición a los MCM, correspondiera una mayor intensidad en dicha exposición, y viceversa. Si esto sucediera, existirían correspondencias congruentes en el uso que los niños hacen de los MCM. (Ver Cuadro 2).

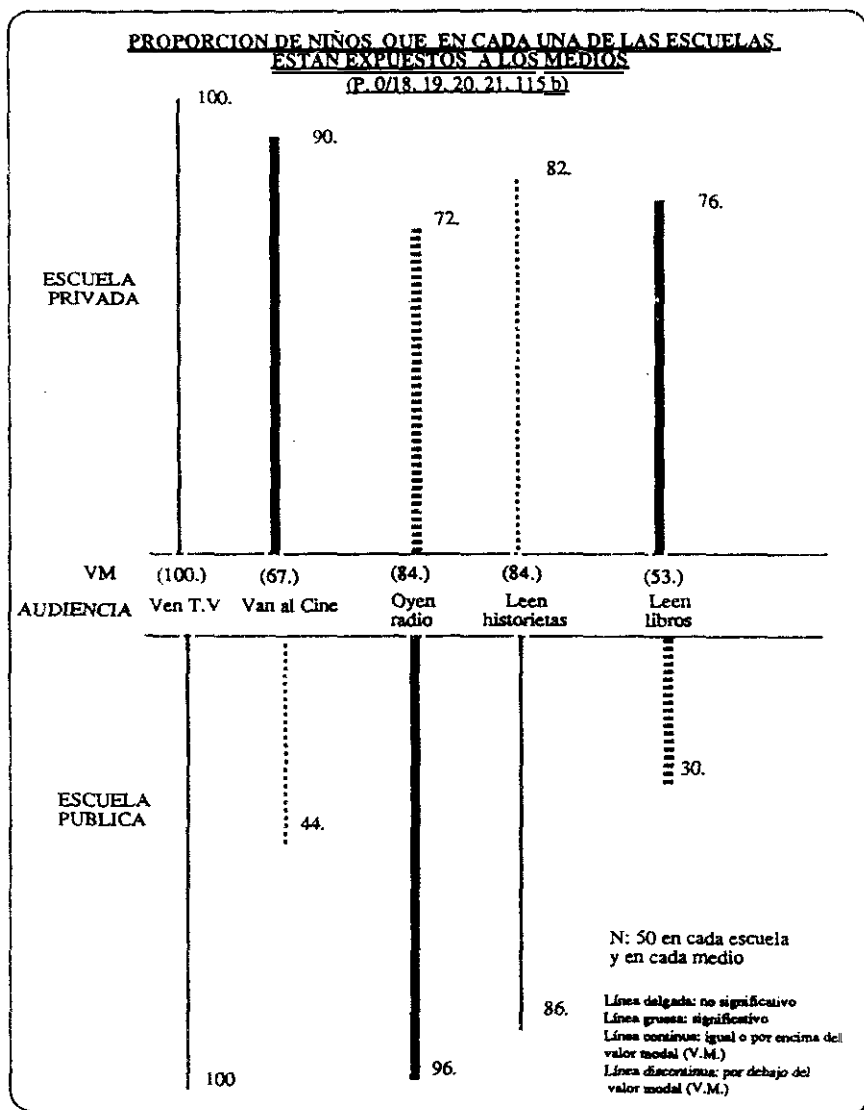
La radio y el cine son los medios que los niños usan de forma más congruente. El primer medio tiene los más altos porcentajes de exposición y de intensidad de exposición en los niños de escasos recursos. (*) En el caso del cine, son los niños de elevados recursos quienes asisten más y lo hacen más frecuentemente.

Las historietas se utilizan de modo incongruente. Menos niños de la clase alta leen historietas; pero según parece, quienes las leen, consumen más ejemplares que los ejemplares leídos por los niños de la clase baja.(') Estos datos sobre lectura de tebeos no están respaldados por una significación estadística.

Estas diferencias en el uso de los MCM en los niños de cada grupo social, se orientan hacia factores de equipamiento y costo de cada medio. La radio y la TV, al formar parte del entorno hogareño, se convierten en los medios más accesibles y económicos. Estas características, conducen a los niños de pocos recursos a un consumo intenso de dichos medios audiovisuales. El cine, las historietas y los libros, medios cuyo uso exige un mayor coste económico, son los que más empleen los niños de clase alta.

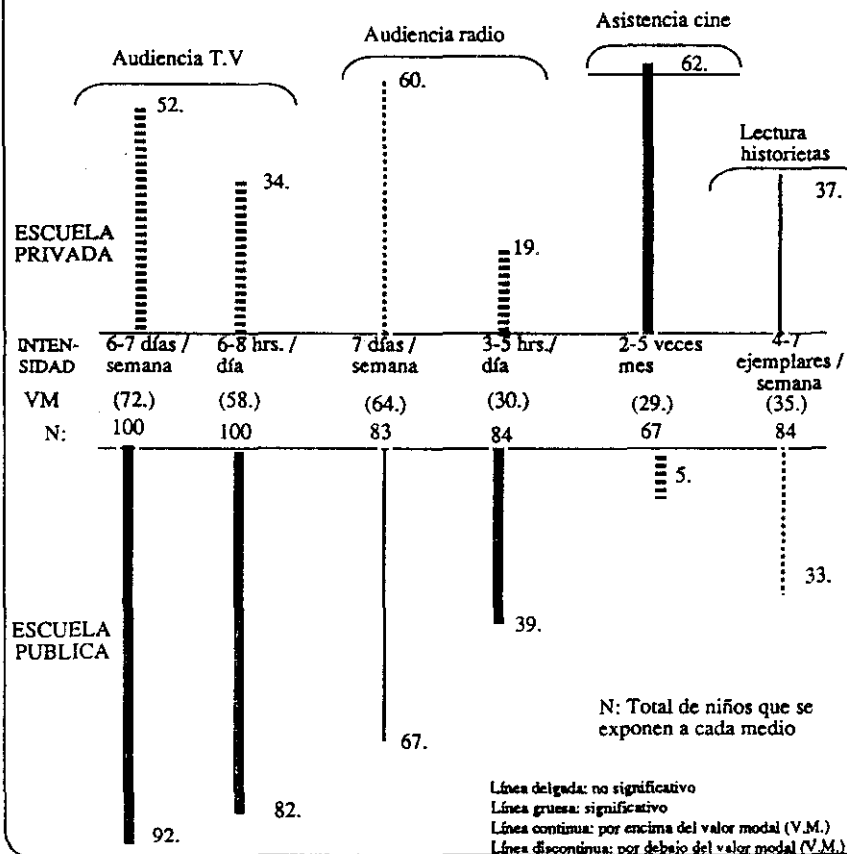
EL USO DE LOS MCM (Cont.)

Cap. 2. Histograma 5



EL USO DE LOS MCM (Cont.)

PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE EN CADA UNA DE LAS ESCUELAS
ESTÁN SOBREEXPUESTOS
A LOS M.C.M. ENTRE QUIENES LOS UTILIZAN
(PD/16, 18, 19, 20, 21, 23)



CUADRO 2

CORRESPONDENCIAS
ENTRE LA EXPOSICION E INTENSIDAD DE EXPOSICION A LOS MCM
EN LOS NIÑOS DE CADA GRUPO SOCIAL

Grupo Social	Usos de los MCM		
	Exposición	[> <]	Intensidad
Niños que viven en familias de más recursos económicos	(= Televisión	(= -)	- Televisión
	(- Radio	(- -)	- Radio
	(+ Cine	(+ +)	+ Cine
	(- Historietas	(- +)	+ Historietas
	(+ Libros(*)	(+)	-----
Niños que viven en familias de menos recursos económicos	(= Televisión	(= +)	+ Televisión
	(+ Radio	(+ +)	+ Radio
	(- Cine	(- -)	- Cine
	(+ Historietas	(+ -)	- Historietas
	(- Libros(*)	(-)	-----

(*) No existen datos para conocer la intensidad de lectura de los libros.

(+) Mayor

(-) Menor

(=) Igual

2.3. LAS CORRESPONDENCIAS EN EL USO DE LOS MCM.

Al analizar los MCM como un sistema, se detectan relaciones de competencia y complementariedad entre ellos. (Ver Esquema 3).

a) Cuando se analiza la exposición al medio.

En este estudio, la TV, al ser usada por todos los niños, aparece como el medio de exposición dominante.

La audiencia de radio compite con la asistencia al cine, y con la lectura de libros e historietas. Los niños que más se exponen a la radio son, al mismo tiempo, los que menos acceso tienen al resto de los medios.

Existe un refuerzo entre la exposición a las historietas y a los libros. La lectura de estos últimos se complementa, además, con la asistencia al cine.

b) Cuando se analiza la intensidad de exposición al medio.

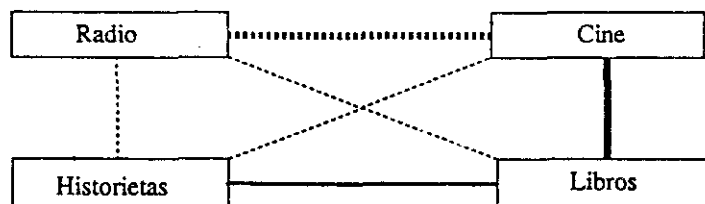
La TV compite con el cine, la radio y las historietas. A una mayor intensidad de exposición a la TV, corresponde una menor intensidad de exposición a los otros medios.

La frecuencia de lectura de historietas y la frecuencia de asistencia al cine, son aspectos que mantienen relaciones de complementariedad.

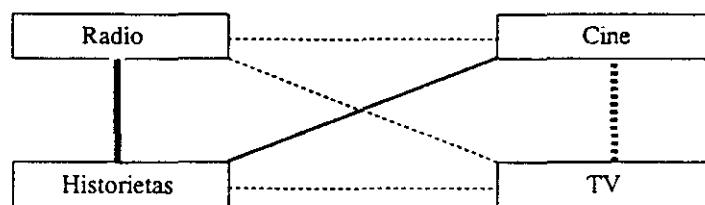
Finalmente, se observa que la intensidad de audiencia de radio se refuerza con la lectura de historietas pero compite con la asistencia al cine.

EL USODE LOS MCM POR LOS NIÑOS:
Relaciones de competencia y complementariedad entre los MCM

En la Exposición al medio:



En la intensidad de Exposición al medio:

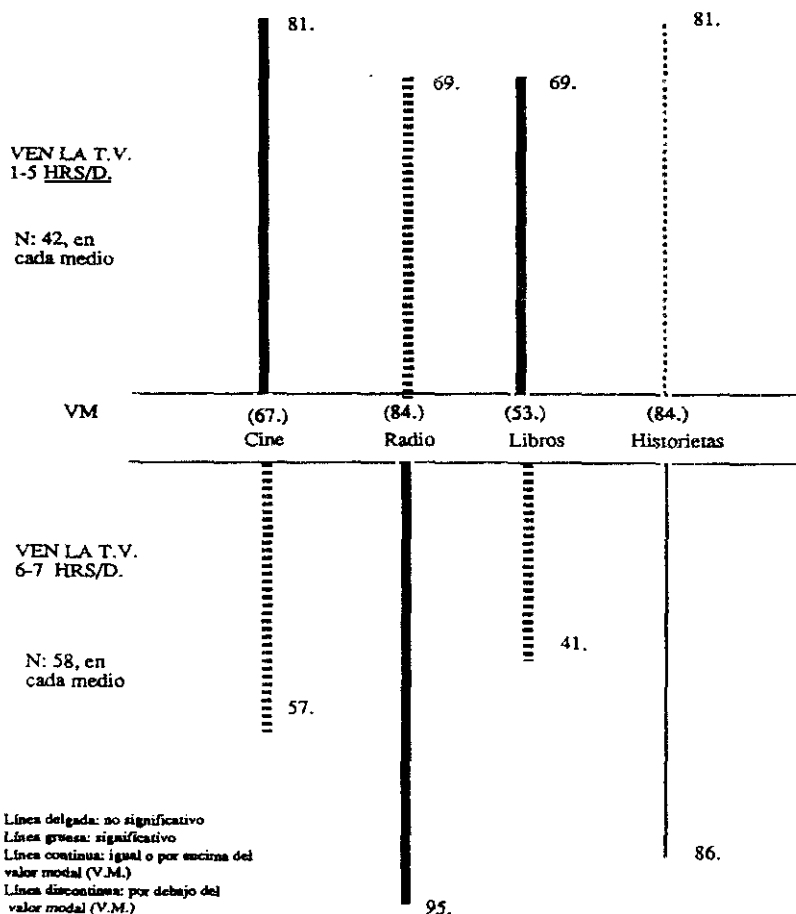


Línea punteada: competencia
 Línea continua: complementariedad
 Línea delgada: no significativo
 Línea gruesa: significativo

**CORRESPONDENCIAS ENTRE EL USO DE LA T.V. Y DE LOS
RESTANTES MEDIOS**

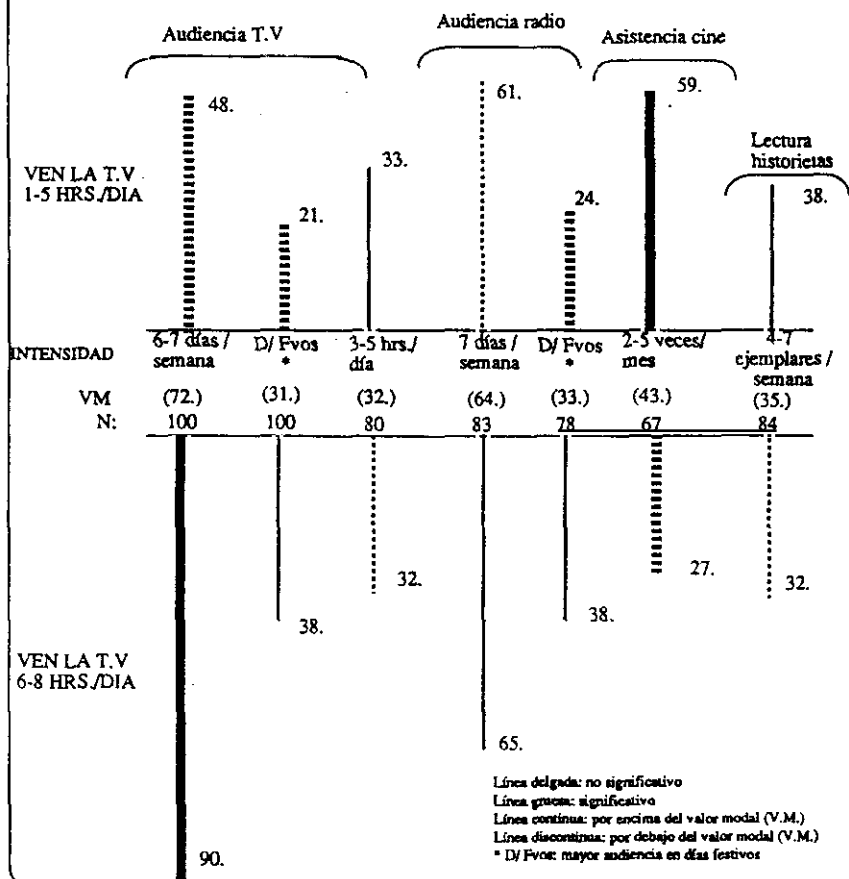
**PROPORCIÓN DE NIÑOS EXPUESTOS A CADA M.C.M. DIFERENCIAS
SEGUN LAS HORAS DE AUDIENCIA DIARIA DE T.V.**

(P. 18/16, 19, 17, 19, 20, 21, 22, 23)



CORRESPONDENCIAS ENTRE EL USO DE LA T.V. Y DE LOS RESTANTES MEDIOS

PROPORCIÓN DE NIÑOS SOBREEXPUES-
TOS A LOS M.C.M.
ENTRE QUIENES LOS UTILIZAN, DIFERENCIAS SEGUN LAS HORAS
DE AUDIENCIA DIARIA EN T.V.
(P. 18/16, 19, 17, 19, 20, 21, 22, 23)



NOTAS

1. Por ejemplo, Greenfield (1985), asocia el acelerado ritmo de las imágenes televisivas a "Un estilo impulsivo de pensamiento en lugar de un estilo reflexivo, así como a una falta de persistencia en tareas intelectuales". Menciona que un estudio realizado por Singer y Singer en Estados Unidos, reveló que un mayor desasosiego y una menor capacidad para esperar, se asociaba significativamente con niveles intensos de exposición televisiva.
2. Fernández y Baptista (1976), preguntaron a los niños de su investigación con quién veían la T.V. y descubrieron que: uno de cada diez lo hacían en solitario mientras que nueve de cada diez la veían en compañía de su familia. Mientras llevaban a cabo esta práctica comunicativa, el 30% de los niños realizaban sus deberes y el 15% comían, jugaban o dibujaban al tiempo que contemplaban la T.V.
3. Uno de los estudios pioneros sobre audiencias infantiles indicaba que en 1958, los niños ingleses pasaban frente a la pantalla del televisor un promedio de dos horas diarias. (Himmelweit, 1958). En el año 1961, el clásico estudio de Schramm, reveló como cifra de audiencia infantil en Norteamérica, dos a tres horas diarias. En Japón, en 1971, el promedio oscilaba en dos horas, y en Australia, según datos del año 1973, la audiencia infantil de T.V. se situaba en tres horas diarias (Fernández, 1976). En España, RTVE informaba que durante 1984 y 1985 el promedio de exposición a la T.V. entre los niños de 4 a 14 años era de tres horas diarias, aumentando a tres horas y media si el muestreo excluía a los niños de 14 años (Erausquin, 1986).

En el contexto mexicano observamos datos similares en distintas investigaciones. En 1976, los niños de la ciudad de México se exponían tres horas y media diarias a la T.V. (Rota, 1977). En un trabajo de tesis, se señalaba un promedio de audiencia de dos a tres horas diarias (Bravo, 1981). En los años 84 y 85, dos investigaciones más establecieron un promedio diario de tres horas (Charles, 1985) y de tres horas y media (Sánchez, 1987) en la exposición a la T.V. en los niños mexicanos.

4. En las investigaciones revisadas no hemos encontrado información sobre las diferencias en la elección y uso de uno u otro medio de comunicación según el sexo de los niños. Por lo general, la atención de los investigadores se refiere básicamente a las distintas preferencias que niños y niñas manifiestan respecto a determinados "géneros" o programas televisivos. En el caso de México,

por ejemplo, Fernández Collado encuentra que las preferencias de las niñas se orientan hacia las telenovelas y los programas melodramáticos, mientras que los niños gustan más de los contenidos deportivos y los programas de "acción".

5. Con el fin de contextualizar un poco el fenómeno televisivo en México, presentamos algunos datos que consideramos de interés: la T.V. surge en México en 1950 y, a diferencia de lo que sucede en algunos países europeos, nace como una institución privada con fines estrictamente comerciales. No es sino hasta 20 años después, que el Estado Mexicano comienza a participar débilmente en el sistema televisivo, a través de un canal que intentaba "competir" con los otros cuatro canales comerciales que ya existían en esa época. Este largo período de ausencia estatal, caracterizado además por la gran "tolerancia" legal y administrativa del gobierno, a las políticas y prácticas comunicativas de los concesionarios privados, permitió que la T.V. comercial se consolidara en manos de empresarios y cristalizara, en la década de los 70', en la conocida empresa TELEvisa. Este monopolio no sólo delimitó sus actividades al campo de la T.V. sino que se convirtió en todo un consorcio dedicado a producir y reproducir productos "culturales" y de "entretenimiento", a través de la industria radiofónica, cinematográfica y editorial, entre otras.

En 1980, Televisa contaba con 47 empresas. Ocho de ellas pertenecían al área de la televisión (p.e., Televisa Europa; Univisión; International Satellite Network); siete al área de la radio (emisoras y repetidoras); tres se dedicaban a la exportación (p.e., Galavisión); cinco trabajaban con publicaciones (la mayoría, editoriales); ocho comercializaban en el campo de los espectáculos (desde equipos de fútbol hasta multiteatros); tres lo hacían en el área de bienes y raíces y tres en el ámbito del cine (productoras y distribuidoras); cuatro se dedicaban al área de la música y los discos y, por último, tres pertenecían al área "cultural" (una fundación, un museo y un instituto de estudios). (Arredondo, 1986).

La cobertura de su "industria cultural" ha sido tan poderosa que, desde mediados de los 70 y, sobre todo a partir de los 80, el consorcio Televisa ha desplegado con éxito una política de expansión fuera de las fronteras nacionales, abarcando con su programación televisiva las zonas del Caribe, Centro y Sudamérica, así como una considerable proporción territorial en la mitad sur de los Estados Unidos. En 1981, penetra ya en cien ciudades norteamericanas, que van desde los Angeles a Miami, incluido Nueva York. Su público lo integran las comunidades

hispanoparlantes que, en 1982, se calculaban en 23 millones de receptores potenciales. (Fadul, 1985).

A partir de Diciembre de 1988, el nuevo mercado que el monopolio Televisa está intentando conquistar es el europeo. A través del sistema Intelsat, ha comenzado a emitir las 24 horas del día a los países miembros de la Comunidad Europea.

El desarrollo de la T.V. privada en México contrasta enormemente con la prácticamente nula participación del Estado en el medio televisivo. Con un canal cultural, sin fines lucrativos, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública y un canal comercial que imitaba los formatos y contenidos de la T.V. privada y no ofrecía competencia alguna, el gobierno no ha podido tener una presencia significativa en el escenario de la T.V. mexicana. En épocas recientes, el Estado ha dado signos de una cierta preocupación por este problema. En 1983, ha creado el Instituto Mexicano de T.V. (Imevisión), que actualmente funciona con tres canales e intenta penetrar en las audiencias que por años, han estado cautivadas por la T.V. comercial.

En 1986, el Estado adquirió un satélite de comunicación a la Hughes Aerospace Co.. El costo de la inversión y el uso potencial del satélite, llamado Morelos, ha sido muy cuestionado por los intelectuales mexicanos y, como es obvio, ha sido celebrado con gusto por los empresarios de la T.V. privada. A partir de la puesta en marcha de este satélite, las emisiones televisivas tanto privadas como estatales llegan a todos los rincones del territorio mexicano.

6. Esta información concuerda con los resultados encontrados por Charles, en 1985, quien comenta que los niños mexicanos de escuelas públicas presentan "más heterogeneidad" en la exposición a diferentes géneros televisivos, mientras que los de las escuelas privadas se muestran "más homogéneos" en sus preferencias. Al igual que en nuestro caso, esta investigadora observó que la mayor intensidad de exposición a la T.V. se da entre los alumnos de la escuela pública. Es pertinente recordar que la asociación entre nivel socioeconómico bajo y mayor audiencia televisiva es un hecho comprobado en numerosas investigaciones de audiencia infantil realizadas en el mundo entero. En Norteamérica, por ejemplo, los investigadores coinciden en señalar que "los pobres y las minorías raciales" son más asiduos a la pequeña pantalla que "los blancos y los ricos" (Mousseau, 1986). Estos datos, que no sólo se refieren a las audiencias infantiles sino al público en general, están avalados en investigaciones realizadas por

autores como Greenberg, B. y Friedman, M. (Liebert, 1976).

7. La única diferencia en cuanto a géneros televisivos que los niños ven se relaciona con su condición sexual y sólo con un género televisivo: los programas deportivos, que las niñas prácticamente no ven.
8. Con excepción de los niños que trabajan, quienes oyen menos horas la radio. La relación entre tiempo de ocio y consumo de MCM, se manifiesta en este comportamiento de los niños trabajadores.
9. Este comportamiento en el uso de las historietas sólo cambia cuando interviene la dimensión familiar. Los niños de clase baja viven en familias muy numerosas y leen un mayor número de historietas a la semana.

3: LAS PRACTICAS LUDICAS

INDICE DEL CAPITULO

- 3.1. LA FUNCION DEL JUEGO EN LA INFANCIA.
 - 3.1.1. Modelo de Análisis de la Naturaleza de los Juegos.
 - 3.1.2. Descripción del Sentido de las Conclusiones.
- 3.2. PERFIL DEL JUEGO PREFERIDO POR LOS NIÑOS:
CARACTERISTICAS DE LOS JUEGOS.
 - a) *¿Con quiénes juegan?*
 - b) *¿Con qué cosas juegan?*
 - c) *¿A qué juegan?*
 - d) *¿Cuál es el carácter del juego?*
- 3.3. PERFIL DE LOS NIÑOS QUE PREFIEREN CADA JUEGO.
 - 3.3.1. El Juego Preferido por los Varones y por las Niñas.
 - 3.3.2. El Juego Preferido por los Niños de cada Grupo Social.
 - 3.3.3. Rasgos Asociados al Sexo de los Niños y Rasgos Asociados a su Condición Económica.
- 3.4. LA INTERVENCION DE LOS MCM EN LOS JUEGOS INFANTILES.
 - a) *Según la exposición a los MCM.*
 - b) *Según la intensidad de exposición a los MCM.*

3.1. LA FUNCION DEL JUEGO EN LA INFANCIA.

La abundante literatura científica relativa a la psicología infantil ha aclarado la importancia que en el desarrollo de los niños tienen los juegos. Aunque no exista una definición muy discriminativa de lo que es un juego, es posible identificar los elementos y características de este comportamiento.

Ciertamente, los niños se divierten jugando y es de suponer que cuando lo hacen actúan por voluntad propia, con la espontánea intención de disfrutar con sus acciones. Pero el juego infantil no sólo es una actividad lúdica.

Como es bien sabido, el juego interviene desde temprana edad en la maduración de los niños. Para los teóricos del aprendizaje, el desarrollo social del niño se basa en la observación e interiorización de las conductas de los otros y de la respuesta que los otros dan a su propia conducta; en la asimilación de los valores de su grupo; en la puesta en práctica de las normas y reglas sociales en situaciones donde puedan ser probadas. El juego es una ocasión para ese refuerzo y aprendizaje. Este análisis es también muy característico de los psicólogos sociales de la escuela interaccionista-simbólica.

La importancia de las prácticas lúdicas durante la infancia también es señalada por el psicoanálisis. Las funciones que se le asignan son equivalentes. Por ejemplo, H. Erikson define el juego como "...la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planeamiento" (A.C., 1961, p. 199). El psicoanálisis subraya que, el juego se inicia desde el nacimiento del niño, y que su primer juguete es su propio cuerpo, fuente de exploraciones y percepciones sensoriales.

Posiblemente, el estudio más sistemático del juego corresponde a la psicología genética. Para esta disciplina, el desarrollo infantil se conforma por una serie de períodos diferenciados entre sí por las capacidades cognitivas y socioafectivas que el niño adquiere y desarrolla en cada uno de ellos. A cada período de la evolución infantil que Jean Piaget ha identificado y caracterizado, corresponden determinados modos de jugar.

De acuerdo con el modelo genético, los niños de nuestra investigación se encuentran en la fase operacional concreta⁽¹⁾. Antes de delimitar las características de los juegos infantiles en esta etapa, conviene recordar como se manifiesta la actividad lúdica de los niños que se encuentran en el período anterior: el pre-operacional.⁽²⁾

En dicha fase, el ritualismo y simbolismo son los componentes básicos de los juegos. Al elaborar en sus juegos representaciones del entorno, el niño utiliza objetos que simbolizan cosas o personas. Puede inventar y producir situaciones intencionadamente falsas. Ya sea solo o en compañía de otros niños, es capaz de incluir en sus juegos a seres imaginarios. Es la época de la fantasía lúdica; gracias a ésta, el pequeño revive situaciones que para él han sido conflictivas, resolviéndolas o liquidándolas al convertirse en el controlador de esas situaciones recreadas. Es esta la etapa de los clásicos y universales juegos de "la casita" y "la escuelita".

Esta fase pre-operacional es la época del realismo moral. El ritualismo se percibe en el apego del niño a las reglas de sus juegos, para él inviolables. Considera que el castigo por la transgresión de las normas debe estar proporcionado a la falta, sin que sea atenuante la intención.

El fin de esta etapa de desarrollo suele presentarse alrededor de los 7 años. Sin embargo, el advenimiento de la siguiente fase varía según las circunstancias socioafectivas de cada pequeño. Por ello, no se puede establecer un corte tajante entre las etapas, atendiendo sólo a la edad biológica de los infantes. Cuando el pequeño se encuentra en la fase operacional concreta, es de suponer que ha alcanzado ya un grado de maduración social al que le son inherentes las siguientes capacidades: el niño adquiere perspectiva social, es decir, deja atrás su anterior egocentrismo y es capaz de

tomar en cuenta el punto de vista de los otros. Descubre que las reglas son producto del consenso y que por ello son flexibles y cambiantes. Sus juicios morales dejan de ser absolutamente objetivos y comienza a considerar la subjetividad de las personas y situaciones. Al establecer sus juicios de valor, ya no sólo reflexiona sobre las consecuencias de los actos sino también, sobre los motivos o intenciones que los originaron.

En los juegos de los niños de entre 9 y 11 años de edad, es común la cooperación con un grupo. La competitividad está socializada y las reglas se relativizan o cambian en cada caso, de acuerdo a necesidades u objetivos compartidos. A través de sus juegos, los niños van internalizando los conceptos de endo y exogrupo. Los compañeros de juegos se convierten en los "nosotros" con quienes interactúan en relaciones de respeto e igualdad.^(*)

Este análisis procedente de la obra de Piaget^(*), indica las correspondencias existentes entre los juegos preferidos por los niños y su grado de maduración cognitiva y social.

Como ya se ha mencionado, el estudio de los juegos infantiles permite observar las pautas de socialización que los niños

(*) Cfr. PIAGET, J. 1961, 65, 71, 76, 84; BERGERON, M., 1974; TURIEL, E., 1984; MARCHESI, A., 1984; y, GARVEY, C., 1985.

han asimilado, y detectar el modo en que los pequeños reproducen el sistema de roles provenientes de su entorno familiar y escolar.

Si se reflexiona sobre las interacciones comunicativas que los niños establecen al jugar, se verá que en ellas los pequeños intercambian información (en su sentido de dato novedoso). Esa información puede provenir tanto de la imaginación del niño como de sus experiencias reales. Puede remitirse a los conocimientos organizados que recibe en la escuela o al espacio afectivo de su hogar. Y puede, desde luego, estar relacionada con los relatos que los MCM le ofrecen en sus productos comunicativos.

Cuando el niño usa los MCM, realiza una práctica comunicativa que puede ser alternativa o complementaria a las prácticas lúdicas. Es posible que la diferencia entre ambos tipos de prácticas resida en el papel más activo de los niños cuando juegan y en su actitud más receptiva cuando usan los MCM. En una y otra situación -lúdica y comunicativa- es posible observar cómo reproduce el niño sus ámbitos de pertenencia, y cómo ensaya su incorporación a posibles nuevos ámbitos de referencia.

En consecuencia, la identificación de los rasgos que presentan los juegos infantiles permite elaborar indicadores adecuados para explorar los siguientes campos:

- Valores sociales incorporados a los juegos;
- Roles sociales que ensayan los pequeños en sus interrelaciones lúdicas;
- Niveles de maduración cognitiva y de estabilidad emocional en función de sus sexos y edades;
- Pautas o modelos para la acción provenientes de los MCM.

3.1.1. Modelo de Análisis de la Naturaleza de los Juegos.

Para recoger información que permitiese una aproximación a los indicadores que acaban de mencionarse, se ha optado por el siguiente recurso (ver modelo adjunto). Se le preguntó a cada niño por su juego preferido. Dicho juego se analizó en gabinete, con categorías previstas en la codificación del cuestionario. El análisis tenía por objeto clasificar y diferenciar cada juego en razón de cuatro criterios o interrogantes generales: (*)

- ¿Con quiénes juega?
- ¿Con qué cosas juega?
- ¿Qué es a lo que juega?
- ¿Cómo es el carácter del juego en la interacción con los otros?

Cada uno de estos criterios se explicita en un repertorio de variables. Concretamente son las siguientes:

- Variables que aclaran con quiénes juega:
 - Juegos individuales /vs/ grupales.
 - Juegos de un sólo sexo /vs/ de dos sexos.

(*) Cfr. Listado de Juegos. Libro de Códigos, Tomo III, pags. 155-157.

- Variables que indican con qué juega:
 - Juegos con juguetes /vs/ sin juguetes.
 - Juegos con instrumentos tecnológicos /vs/ sin instrumentos tecnológicos.
- Variables referidas a qué es lo que juega:
 - Juegos de referencia infantil /vs/ de referencia a adultos.
 - Juegos de creación y recreación espontánea /vs/ reglados.
 - Juegos de fantasía de acciones /vs/ de ejecución de acciones.
 - Juegos de contexto local /vs/ de contexto mundial.
 - Juegos deportivos /vs/ no deportivos.
- Variables que explican cual es el carácter del juego en la interacción con los otros:
 - Juegos con rudeza física /vs/ sin rudeza física.
 - Juegos con violencia /vs/ sin violencia.
 - Juegos con líderes /vs/ sin líderes.
 - Juegos jerárquicos /vs/ democráticos.
 - Juegos competitivos /vs/ no competitivos.

Como se podrá observar, estas variables tienen por objeto evaluar cada juego según las interacciones que genera: en razón de las regulaciones que requiere su práctica; en orden a las destrezas que exigen; según los ámbitos de referencia que recrean; en consideración a la mecanización que introducen, etc. La especificidad de cada una de las variables mencionadas puede consultarse en el epígrafe 3.1. de "El Análisis de los Datos".

Con la información obtenida se han podido elaborar tipologías de juegos; y luego, verificar si existe o no una correspondencia entre las características de los niños y las de sus juegos preferidos. Para diferenciar a los niños, recurrimos a las variables sociodemográficas (su sexo, edad, clase social, rasgos de la familia); a las de sus relaciones sociales (amistades y enemistades que tienen) y a las comunicativas (uso que hace de los MCM).

Con los datos de este capítulo, posteriormente se podrá relacionar las prácticas lúdicas, con las prácticas comunicativas, en la producción de las heteroimágenes y de las autoimágenes del niño; controlando el efecto atribuible a la condición familiar del pequeño y a la maduración cognitiva que corresponde a su sexo y edad(*). Reproducimos ahora un esquema

(*) En el siguiente capítulo se analizan las correspondencias entre los rasgos de los juegos preferidos por los niños, y los rasgos de las acciones de los arquetipos provenientes de los MCM.

que sirve para recordar cuál es el objeto que justifica un análisis de los juegos; pero en todo caso, esperamos que el estudio específico que en este capítulo se hace de las prácticas lúdicas, resulte por sí solo relevante.

MODELO DE ANALISIS
EN EL QUE SE INTEGRA EL ESTUDIO
DE LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS

Experiencias que median en la
generación de imágenes de sí
mismo y de los otros

Determinantes

*Maduración del niño
según su sexo y su edad

*Condición social,
cultural y familiar del
niño

LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS <-> LAS PRACTICAS LUDICAS

3.1.2. Descripción del Sentido de las Conclusiones.

Ofrecemos un análisis que integra y resume las observaciones y conclusiones desarrolladas a lo largo de este capítulo.

Si hubiese que sintetizar la impresión obtenida de los datos, habría que atribuir a la etapa de maduración correspondiente a la edad de los niños, las peculiaridades principales de sus juegos. Gustan del juego en grupo, tanto con compañeros endosexuales como heterosexuales, tal como corresponde a la frontera de su desarrollo social que están a punto de franquear. Frecuentemente, utilizan juguetes, los cuales son herramientas auxiliares para el aprendizaje de roles y de reglas. Ya están decididamente volcados hacia la acción y sus juegos tienen como referencia el mundo en el que van a integrarse. Prueban conductas y recrean situaciones propias de las personas mayores; como se sabe, estos "ensayos" son practicados en todos los grupos sociales y en todos los países del mundo.

Los datos más interesantes aparecen cuando se analiza el carácter de las interacciones en los juegos: Son de naturaleza competitiva, como consecuencia de las propias reglas que regulan los juegos; por ejemplo, en las prácticas deportivas; pero no son violentas y les permiten interactuar democráticamente sin que sea obligada la existencia de un líder.

Comparemos los rasgos de los comportamientos lúdicos en

los niños con los rasgos de las acciones de los héroes en los relatos de los MCM. Tiene interés adelantar ahora este cotejo porque permite señalar dos ideas importantes para la interpretación de este capítulo y de los siguientes:

- 1ª) Existen notorias discrepancias entre el universo de la acción en los juegos y el universo de la acción en los héroes de la ficción que le gustan a los niños. No cabe concluir que ambos ámbitos sean el uno reflejo del otro. Por lo tanto, se mantienen separados tanto a nivel cognitivo como a nivel de los comportamientos;
- 2ª) La socialización practicada en el mundo de los juegos es mucho más constructiva que la atribuible a los ejemplos proporcionados por las interacciones de los héroes.

El cuadro con el que concluimos este epígrafe resume cuales son los rasgos que los juegos de los niños comparten con las acciones de los héroes y aquellos otros en los que se manifiesta una orientación diferente. Se comparte en el juego y en el mundo de la ficción la universalidad de las acciones, la referencia al mundo de los adultos, la intervención tanto en contextos endosexuales como heterosexuales, así como la posibilidad de practicar o no actividades deportivas. Pero en los juegos de los niños es poco frecuente la agresión y la violencia que caracteriza a la acción de los héroes; dominan

mucho más las relaciones democráticas que las jerárquicas, al contrario de lo que pasa en los relatos de los MCM; y sobre todo, el recurso a los aparatos tecnológicos complicados -herramientas casi obligatorias para los héroes- es muy poco corriente en los juegos de los niños. Así se muestra que la socialización de los juegos es integrativa y poco ritualizada; en tanto que la socialización que pueda derivarse de las conductas sociales encarnadas por los héroes, se orienta hacia relaciones desintegradoras y tecnificadas. Cabe añadir que los niños, al mantener una separación entre el universo de la acción en sus juegos y el de la ficción, evitando imitar los modelos de la acción ofrecidos en los MCM, optan por un comportamiento tan sano como inteligente. (Ver Cuadro 1).

En el análisis de los juegos, adquieren su máxima relevancia las diferencias atribuibles a los sexos; y también las distinciones socioeconómicas de los niños. Para tener a la vista el gráfico en el que se reflejan esas diferencias se ha elaborado el Esquema 1.

La orientación de los varones les lleva en el juego hacia comportamientos en los que la acción y la fuerza tienen valor. En ello ya se está manifestando la búsqueda de la autoafirmación por el camino de la aptitud física. En cambio, las niñas se orientan hacia juegos en donde la sensibilidad y la integración en el universo cotidiano constituyen vías para la afirmación de su rol femenino.

Las distinciones relativas a los indicadores socioeconómicos, se refieren fundamentalmente a la estructura de la interacción entre los niños. Los pequeños de nivel socioeconómico alto prefieren juegos democráticos y sin líderes, en tanto que los niños de escasos recursos económicos optan por juegos jerárquicos en los que resulta obligatoria la existencia de un líder. Hay por lo tanto una muy distinta preparación para la autonomía social en los niños de uno y otro grupo. Las interacciones menos participativas que aparecen en los juegos preferidos por los niños pobres, se refuerzan todavía más porque ellos son proclives a jugar sólo con niños de su propio sexo.

CUADRO 1

COMPARACION ENTRE

-LOS RASGOS QUE TIENEN LOS COMPORTAMIENTOS
LUDICOS DE LOS NIÑOS

Y

-LOS RASGOS QUE TIENEN LOS COMPORTAMIENTOS
DE LOS HEROES EN LOS RELATOS DE LOS MCM.

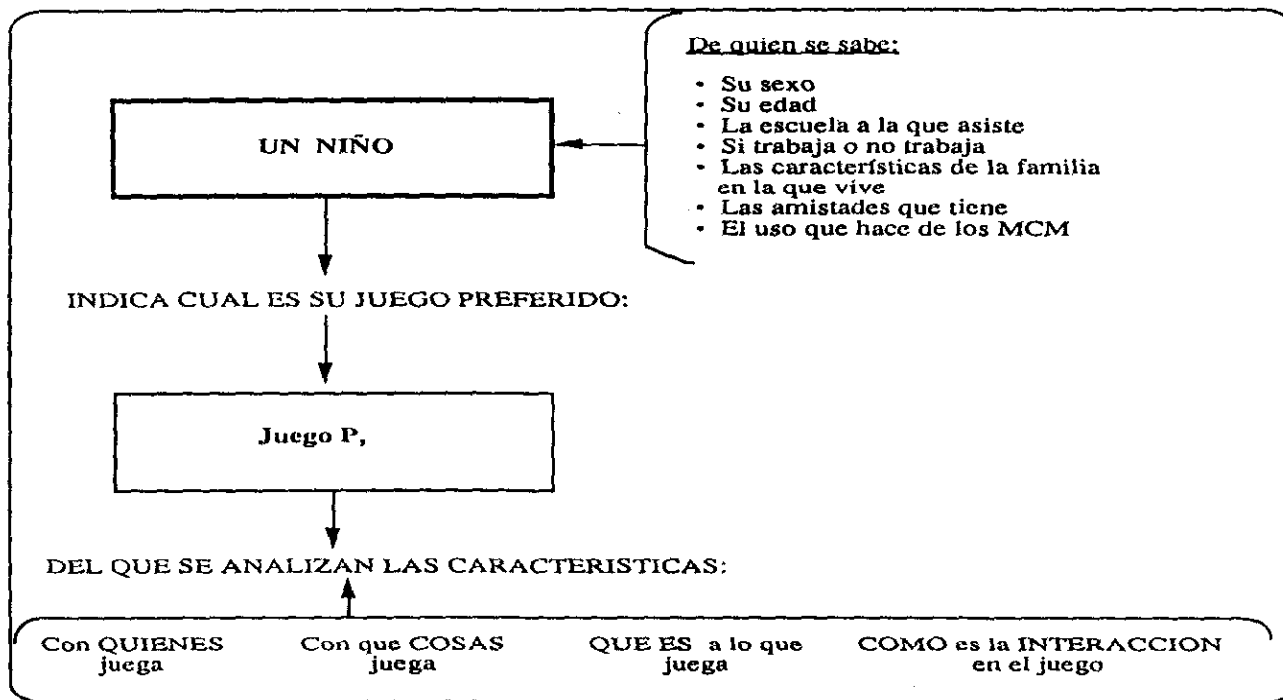
RASGOS COMPARTIDOS

- ° El contexto mundial de la acción
- ° La referencia al universo de los adultos
- ° La división entre quienes se desenvuelven en relaciones endosexuales y heterosexuales
- ° La división entre quienes actúan y no actúan en el ámbito deportivo

RASGOS QUE DIFERENCIAN LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS Y
LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS HEROES DE LOS RELATOS

LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS SE DIFERENCIAN PORQUE:

- ° Es mucho menos frecuente la agresión y la violencia
- ° Las relaciones son mucho más frecuentemente democráticas que jerárquicas
- ° Es mucho menos frecuente el uso de aparatos tecnológicos para jugar



3.2. PERFIL DEL JUEGO PREFERIDO POR LOS NIÑOS.

Como ya se mencionó, se ha elaborado el perfil de los juegos preferidos por los niños, agrupando los rasgos que diferencian a cada juego de los demás, en cuatro interrogantes:

- ¿Con quiénes juegan?
- ¿Con qué cosas juegan?
- ¿A qué juegan?, y
- ¿Cuál es el carácter o esencia del juego en la interacción?

Este será el criterio a seguir para describir los resultados de nuestro estudio. Los datos pueden cotejarse en el Histograma 1.

a) ¿Con quiénes juegan?

Los niños que hemos investigado prefieren jugar con otros niños en forma grupal. Este comportamiento es muy congruente con su edad, pues como ya se dijo, entre los 9 y los 11 años han dejado atrás su etapa egocéntrica y el grupo de amigos se convierte en el centro de su vida social.

En proporciones que son equivalentes, unos niños optan por juegos mixtos y otros por los que "normalmente" son realizados por niños de un mismo sexo. Esta última actitud tiene que ver con la edad de los pequeños de este estudio. Recuérdese que el 71% de ellos tiene diez años y el resto once. En esta etapa de su maduración psicobiológica, los niños suelen atravesar la frontera entre el mundo heterosexual y endosexual.

En relación al sexo de sus compañeros de juego, en este estudio se confirma la siguiente observación: "Los varones y las niñas tienen distintos ritmos de crecimiento durante esta época, y cobra importancia la cuestión de la masculinidad y la femeneidad. Los varones se vinculan más -y más ostentosamente- con otros varones, y las niñas con otras niñas, y cada sexo tiene sus intereses y sus identidades particulares..." (Stone, 1968, p. 15). Como se sabe, este paso no se da uniformemente en todos los niños al cumplir los once años. Intervienen factores sociales y afectivos complejos que pueden retardar o adelantar el tránsito hacia la endosexualidad. No obstante, a nivel general cabe suponer que sean los niños más pequeños de esta muestra quienes no tengan interiorizada aún la sexualidad como una diferencia lúdica.

b) ¿Con qué cosas juegan?

Más niños se inclinan a jugar con juguetes que sin ellos

(62 %). Pero sólo una proporción muy pequeña (15%) lo hace con los llamados "juguetes electrónicos" o "tecnológicos" (videojuegos, Ataris, etc.). Esta preferencia viene condicionada por las posibilidades de equipamiento. Recuérdese que la mitad de los niños de este estudio, miembros de la clase social más humilde, no poseen este tipo de aparatos y que, entre esos niños, sólo el 16% sabe que existen y para qué se usan.

c) ¿A qué juegan?

La mayoría de los niños de esta muestra prefieren jugar a juegos que hacen referencia al mundo adulto (66%). Gustan de jugar a "los papás"; "policías y ladrones"; "banqueros y empresarios", etc. Cuando este tipo de juegos cuentan con soportes materiales (p.e., "dinero", "pistolas", "bancos", etc.), la incorporación de roles adultos en la interacción lúdica es muy clara. Tal es el caso de los llamados "juegos de salón" como: "Palé", "Turista", "Monopolio", "Estrategia", etc.

El contexto sociocultural del juego favorito de los niños es bastante abierto. Se sabe por los estudios etnográficos, que ciertos juegos son universales, y aparecen en casi todas las culturas. Tal es el caso de los juegos con muñecas y pelotas⁽⁴⁾. Además, la difusión de algunos juegos infantiles es algo generalizado en las sociedades industriales (p.e., "el fútbol", "las casitas"). La intervención de los MCM, publici-

tando juguetes (americanos, japoneses y europeos) ha generado, paulatinamente, que una buena parte de la población infantil del mundo, se encuentre jugando a las mismas cosas y con los mismos juguetes, cuando éstos, claro está, pueden ser adquiridos por las familias. En concreto, los juegos de los niños de esta muestra son mundiales (como por ejemplo "policías y ladrones"), más que nacionales o populares, (como sería en México el juego de las rondas).

Aunque la diferencia no es muy grande, hay más niños que se inclinan hacia los juegos deportivos o en los que se necesite destreza física. La práctica del fútbol, por ejemplo, es vista como juego preferido por casi la mitad de los varones. Resulta natural que los niños asuman como un juego las prácticas deportivas. En la etapa biológica en que se encuentran, las habilidades físicas y la destreza corporal se desarrollan intensamente y con frecuencia son puestas a prueba por el propio niño. Los logros y triunfos en el deporte le proporcionan sentimientos de satisfacción y seguridad personal(").

Es posible que por este motivo a los pequeños de esta muestra les agrade más actuar que imaginar. Si se quiere, en sus juegos se muestran más realistas que soñadores. Prefieren (62%) juegos en donde se realizan acciones concretas (p.e. la carrera, la bicicleta) a otros basados en fantasías de hechos y de situaciones (p.e. los fantasmas). Esta característica

realista de sus juegos predilectos se refuerza con la inclinación que tienen el 74% de los niños a divertirse con juegos reglados: aquellos cuya dinámica de interacción sigue normas fijadas de antemano (p.e. la gallina ciega). Es lógico que los niños de esta edad practiquen juegos de acciones reglamentadas. Con ello demuestran su capacidad para la interacción social basada en la cooperación y en la competencia. Se muestran dispuestos a aceptar convenciones y a desempeñar acciones guiadas por objetivos previamente consensuados. Esto es lo que cabe esperar del comportamiento infantil en esta etapa.

d) ¿Cuál es el carácter del juego?

Los pequeños de este estudio presentan altos promedios de exposición a la TV. Como ya se sabe, este medio ofrece un gran número de contenidos violentos. A pesar de ello es poco frecuente que los niños incorporen a sus juegos elementos de guerras, basados en modelos de la TV. Los otros rasgos de violencia en los juegos favoritos se refieren a ciertos castigos físicos impuestos a los perdedores (p.e. en "el burro"). Esta baja agresividad de los juegos se confirma por la ausencia de rudeza física, en los juegos preferidos por el 63% de los niños.

A los niños les gusta jugar en condiciones de igualdad, que posibiliten la competencia equitativa y en donde no haya

un miembro del juego que guíe al grupo. Así lo indica el que orienten sus gustos hacia los juegos competitivos, de carácter democrático y en donde no existan líderes. Estos rasgos, también encajan con la existencia de reglas o acuerdos explícitos en el desarrollo del juego.

Las preferencias lúdicas de los niños de esta investigación presentan un perfil muy coherente en lo que respecta a la socialización infantil (Ver Histograma 1). Este perfil puede ya resumirse en los siguientes rasgos:

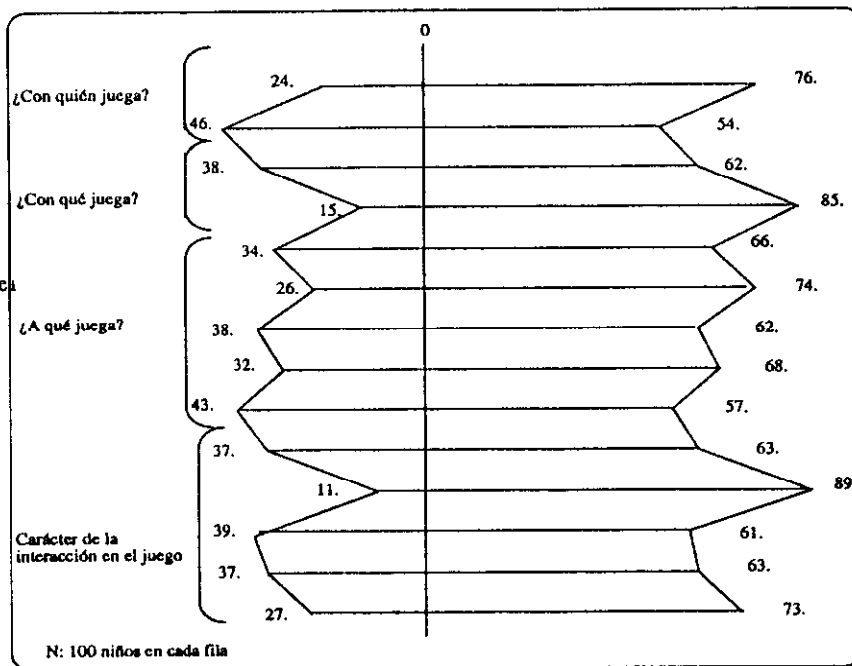
A los niños les gusta competir y para ello necesitan uno o más compañeros de juego. Esto hace que el juego se convierta en grupal y propicia la participación sexual mixta. La competencia suele estar regulada y las normas son explícitas. Por ello, no es necesaria la función de un niño líder que dirija las interacciones y resuelva los posibles conflictos. Los acuerdos democráticos evitan la rudeza y la violencia en las interacciones infantiles. Como puede apreciarse, todos estos rasgos son propios de los juegos deportivos, que, por naturaleza, pertenecen a contextos mundiales más que locales y que, frecuentemente, requieren algún equipamiento (pelotas, raquetas, etc.). Cuando los juegos competitivos no son deportivos, el equipamiento puede consistir en un tablero, cartas, fichas, etc.

También existe coherencia entre las preferencias lúdicas de los niños y la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

El tipo de juegos que les gusta llevar a cabo confirma la existencia de capacidades cognitivas y socioafectivas propias de su edad. Veremos ahora como se reflejan esas capacidades cuando se diferencia a los niños de acuerdo a su sexo y clase social.

(P. 77 B...89) PERFIL DEL JUEGO PREFERIDO POR LOS NIÑOS

- Individuales
- Un sólo sexo
- Sin juguetes
- Con aparatos tecno.
- Referencia infantil
- Recreación espontánea
- Fantasía de acciones
- Contexto local
- No deportivos
- Con rudeza física
- Con violencia
- Con líderes
- Jerárquicos
- No competitivos



- Grupales
- Dos sexos
- Con juguetes
- Sin aparatos tecno.
- Referencia a adultos
- Reglados
- Ejecución de acciones
- Contexto mundial
- Deportivos
- Sin rudeza física
- Sin violencia
- Sin líderes
- Democráticos
- No competitivos

3.3. PERFIL DE LOS NIÑOS QUE PREFIEREN CADA JUEGO.

3.3.1. El Juego Preferido por los Varones y por las Niñas.

Los niños de este estudio atraviesan por una etapa en la que los intereses comienzan a separarse según el sexo. Es de suponer que varones y niñas manifiesten diferentes actitudes y aptitudes. Aunque este es un tema muy controvertido, parece que existe consenso entre los psicólogos en que las mujeres presentan más aptitudes verbales y los hombres más aptitudes matemáticas y espacio-visuales. Igualmente, existe acuerdo en que los hombres se inclinan más que las mujeres hacia conductas agresivas (Lloyd, 1984). El que estas diferencias se deban a factores biológicos o ambientales, es algo que aparentemente no ha sido aclarado todavía.

A efectos de nuestra investigación lo que interesa no son tanto las diferentes aptitudes cognitivas de cada sexo, sino las diferencias en su comportamiento. Es posible que estas diferencias puedan ser explicadas tanto por factores biológicos como de aprendizaje social. Pero al enfrentarnos a problemas de enculturización infantil, resulta lógico que centremos nuestra atención en el componente social de las actitudes y

representaciones de los niños.

El niño debe ser considerado como un ser activo que participa muy intensamente en su propio proceso de socialización, a través de sus interacciones con los otros. El niño no es sólo un observador de la realidad que le rodea; también es un actor que experimenta, pone en práctica, imita (o no) acciones, en función de su propia experiencia, etc. El niño actúa dentro de su realidad y recibe de esta información sobre los efectos que esa acción suya suscita (aprobación-desaprobación; afecto-desamor; recompensa-sanción; etc.) también recibe información de cómo es y cómo funciona esa realidad que él debe descifrar y comprender.

En el escenario de su acción, el niño aprende, consciente o inconscientemente, a interpretar distintos roles: Hijo, amigo, alumno, primo, vecino, etc.. Al parecer hay un rol que antecede a todos estos por su temprana asimilación(*). Este es el rol sexual, que puede ser definido "como un conjunto de expectativas sociales, como el modo en que la gente espera que se comporten las personas de uno u otro sexo" (Stone, 1968, p. 51).

En el marco de esta investigación, la interpretación de los juegos preferidos por uno y otro sexo, remite justamente a temas de rolificación. Los resultados indican lo siguiente:

La interiorización de roles opuestos en los varones y en

las niñas se manifiesta en sus respectivas preferencias lúdicas. Hay más "universalistas" entre los varones que entre las niñas a la hora de jugar. Para la mayoría de los varones el contexto de sus juegos es mundial. Las niñas se muestran divididas en dos grupos: una mitad gusta crearse un entorno simbólico más próximo a su cultura local, que hace referencia a espacios cotidianos. Otra mitad inclina sus preferencias hacia juegos cuyos contextos son tan universalistas como los de los varones.

La incorporación de las niñas al mundo de las prácticas deportivas está generalizada en México. Sin embargo, todavía aparece una división funcional a nivel de los juegos de los niños. La preferencia por el deporte es una característica diferencial de los varones de este estudio. La diferencia aparecida es altamente discriminativa entre los varones y las niñas. De hecho, valorar // no valorar el deporte como un juego, es la manifestación más clara de una distinta rolificación a nivel de los juegos según cuál sea el sexo de los pequeños.

En correspondencia con el anterior dato hay, discriminativamente, más varones cuyo juego preferido es competitivo y reglado. Los varones, al jugar, prefieren mayoritariamente hacerlo con juguetes y desarrollando actividades. Esta preferencia también es discriminativa respecto al comportamiento de las niñas. (7)

En el juego los varones buscan la acción, la competencia y el triunfo. En el caso de las niñas, la mitad de ellas reproduce en el juego roles femeninos: recrean entornos locales; dejan a un lado las reglas y se guían por su imaginación(*), prescindiendo de los juguetes(*). Otra proporción similar prefieren juegos tan competitivos, reglados y llenos de acción como los de los varones.

Las niñas, además, aceptan más al otro sexo en sus juegos que los varones, quienes parecen preferir jugar sin niñas. Esta actitud de los varones puede deberse, entre otros motivos, a su gusto por los juegos con rudeza, hacia los cuales las niñas no se sienten inclinadas. Los dos rasgos mencionados (endosexualidad y rudeza) discriminan entre el juego favorito de las niñas y de los varones y también ponen de manifiesto la rolificación sexual que los pequeños están reflejando en sus interacciones. (Ver Histograma 2).

Este comportamiento responde no sólo a las diferencias biológicas propias de la edad en la que se encuentran los niños de esta investigación, sino a los modelos para la acción que proporciona una sociedad tradicionalista y conservadora, como lo es la mexicana. A las niñas se les tolera más su parti-

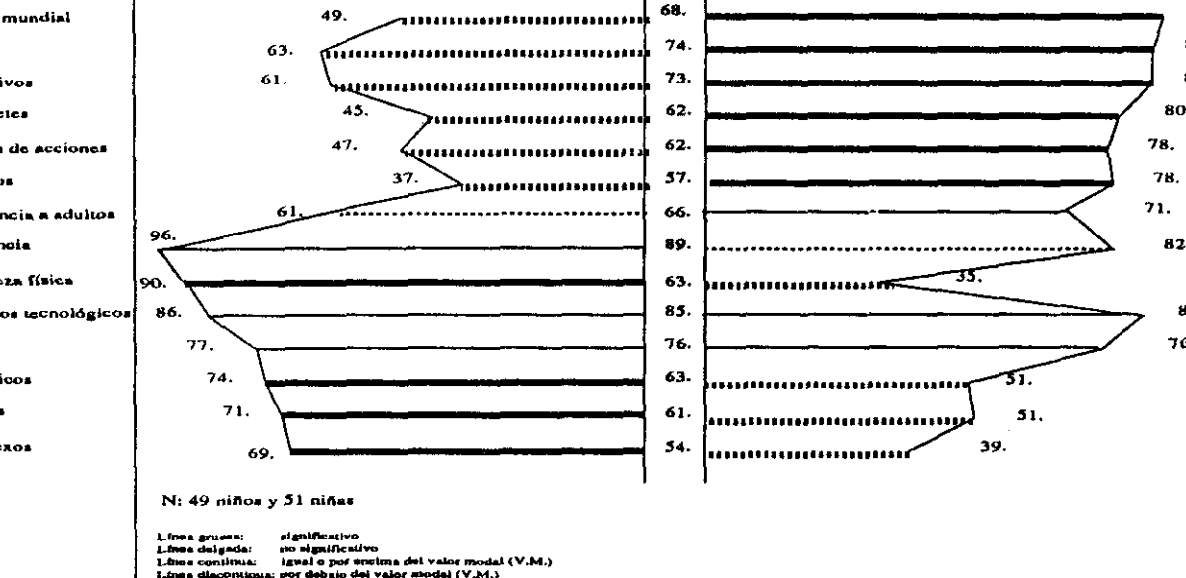
(*) Esto no significa que las niñas no usen, al jugar, objetos o materiales que sirven de soporte simbólico de sus fantasías lúdicas. Lo que sucede es que se han categorizado como juegos con juguetes aquellos en los que es imprescindible la existencia de alguno sin el cual no es posible la práctica del juego.

cipación en juegos "masculinos", pero se sigue esperando de ellas conductas delicadas. A los varones, se les sanciona su inclinación por prácticas lúdicas femeninas, al tiempo que se les refuerza su rudeza.

La tendencia de las instancias enculturizadoras hacia la división sexual y el reforzamiento de los roles masculino y femenino es común en la mayoría de las sociedades. Varios autores coinciden en que al final de la etapa infantil varones y niñas se muestran muy propensos a interacciones endosexuales. Además de los cambios fisiológicos que orientan a los niños a este tipo de comportamientos, se encuentra también la presión social ya mencionada. Los propios niños se convierten en guardianes de sus cotos sexuales y se exigen entre sí comportamientos y actitudes que demuestren o defiendan su identidad sexual. Parece que, sobre todo en el caso de los varones, la rudeza y el rechazo a lo femenino se vuelve requisito indispensable en las relaciones sociales del niño con sus iguales. Incluso aunque varones y niñas tengan amigos del sexo opuesto, las fronteras de la acción suelen quedar muy delimitadas.

Para los niños de esta investigación, el tener amigos del sexo opuesto no modifica en nada los rasgos de sus juegos preferidos. Las niñas se mantienen alejadas de los comportamientos rudos y los varones permanecen más orientados hacia la masculinidad.

.(P. 77 B... 89) CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO PREFERIDO POR LOS VARONES Y POR LAS NIÑAS



3.3.2. El Juego Preferido por los Niños de cada Grupo Social.

Cuando se analiza el juego preferido por los niños en función del estrato socioeconómico al que pertenecen, se comprueba que tanto los de la clase más alta como los de la clase baja, prefieren juegos cuyas características son muy semejantes. No obstante, algunos rasgos se presentan más marcados según la clase social:

- Como se puede apreciar en el Histograma 3, los niños que asisten a la escuela privada reflejan en sus juegos una mayor interiorización de los roles pertenecientes a los modelos de vida cosmopolita, propia del desarrollo industrial. Pareciera que estos niños, al jugar, se preparan para manejarse en contextos plurales y universalistas, practicando con mayor frecuencia normas democráticas que potencian su individualidad y prescindiendo en más ocasiones de guías o líderes. Aceptan más que los otros niños la participación sexual mixta, con lo cual muestran menos estereotipia en este aspecto y menos precocidad. Incorporan a sus juegos el manejo de instrumentos, algunos de ellos complejos, cuando recurren a juegos tecnológicos. Optan, con más frecuencia, por juegos sin rudeza física y por la práctica de juegos de salón, que requieren en muchas ocasiones de capacidad de concentración, anticipación de situaciones y razonamientos lógicos, en donde la competencia se

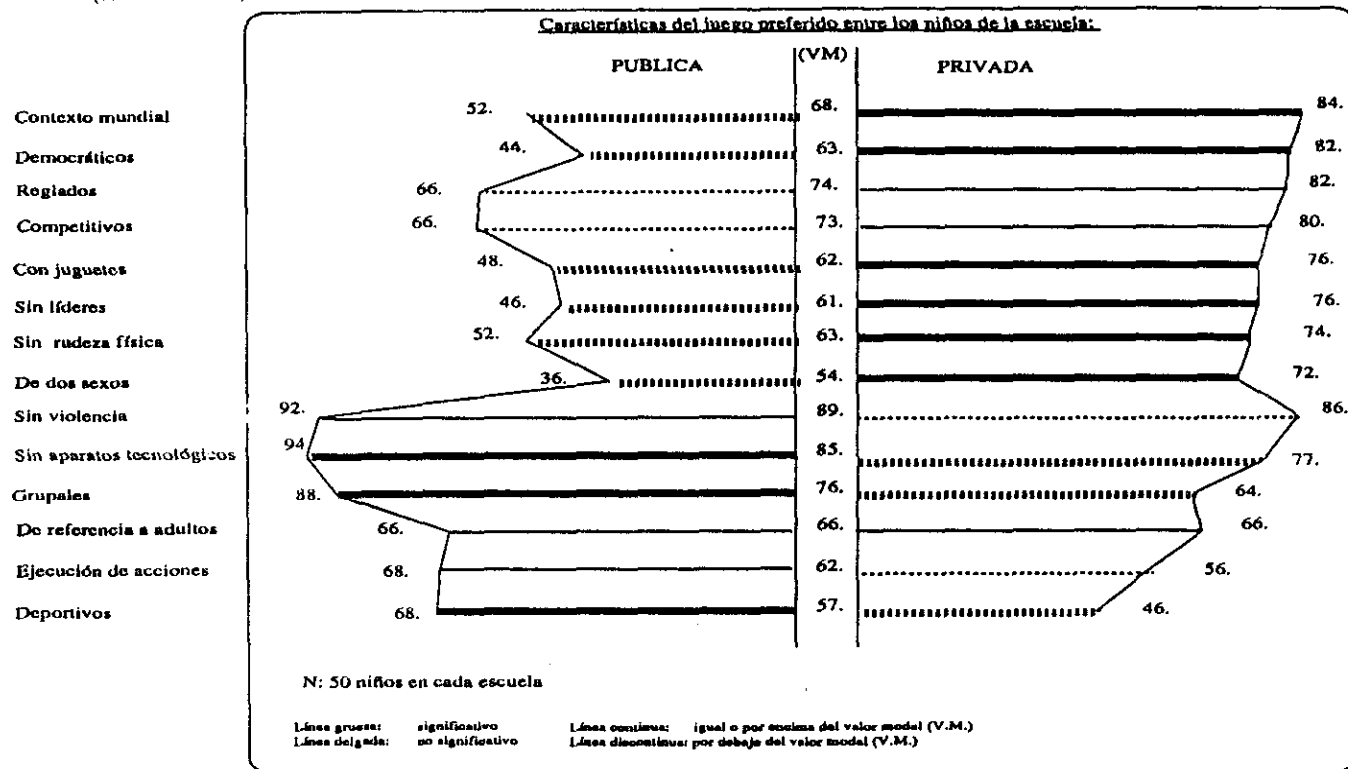
basa en la inteligencia y no sólo en la destreza física.

Por su parte, los niños de escasos recursos canalizan todavía más sus energías lúdicas hacia los deportes, como si la capacidad física fuese la habilidad que les permitiese destacar; al igual que la rudeza que un mayor número de ellos emplea al jugar. Tienden con más frecuencia que los otros a estar en grupo cuando juegan y muestran más inclinación por los juegos con los líderes. Es posible que vayan interiorizando que su fuerza debe estar puesta al mando de otros. Juegan todavía menos con aparatos tecnológicos y con mayor frecuencia que los otros prescinden de los juguetes. Estos últimos rasgos probablemente tienen que ver con las escasas posibilidades económicas de sus padres. Al elegir en mayor proporción juegos endosexuales que heterosexuales la rolificación masculina se agudiza. Por último, se observa que el contexto del juego se presenta significativamente menos universalista que el de los otros niños.

Como se recordará, algunos niños de este estudio trabajan o han trabajado alguna vez y la casi totalidad de estos pertenecen al grupo de escasos recursos. El trabajo es un factor de maduración que se refleja en algunas características de sus juegos. El análisis de los juegos preferidos por los niños trabajadores reproduce el efecto de la clase social, salvo en tres rasgos: Es más probable que el juego sea reglado, competitivo y carente de líderes. De este modo, se

comprueba que la actividad laboral afecta a las interacciones lúdicas de los niños, justamente en los rasgos que reflejan una maduración social más desarrollada y un mayor principio de realidad.

(P. 0 / 77 B... 89) CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO PREFERIDO POR LOS NIÑOS DE CADA UNA DE LAS ESCUELAS



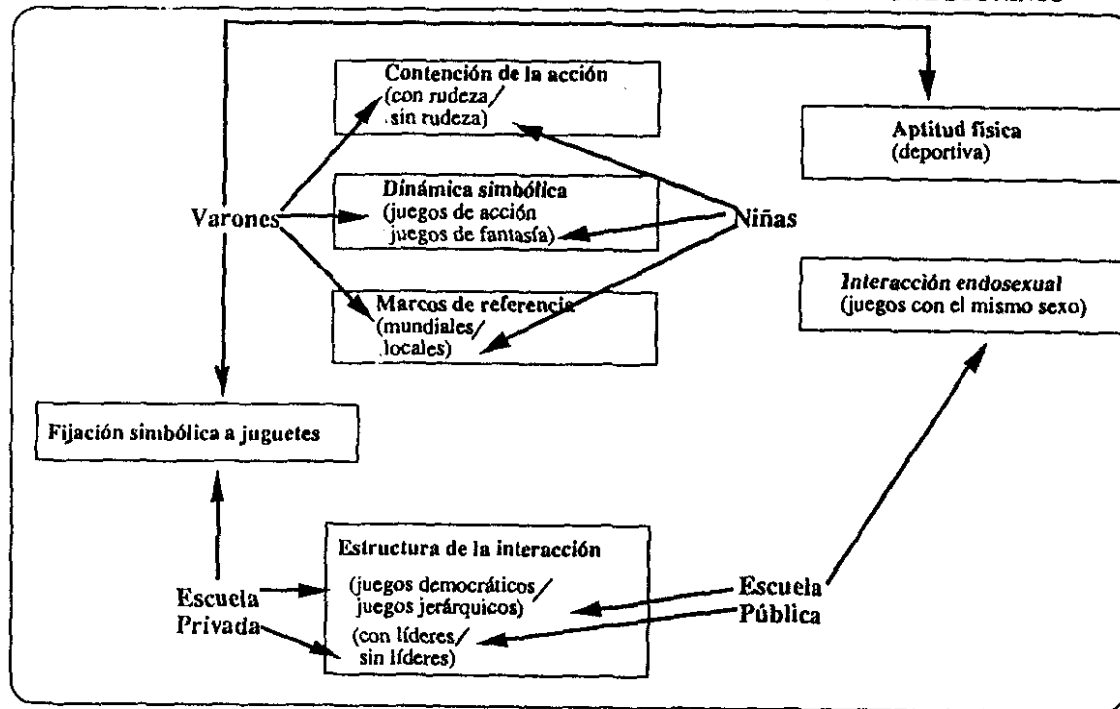
3.3.3. Rasgos de los Juegos Asociados al Sexo de los Niños
y Rasgos Asociados a su Condición Socioeconómica.

Un análisis discriminativo permite saber cuáles rasgos de los juegos preferidos por los niños se presentan asociados con ambas variables -sexual y social- y cuáles se relacionan exclusivamente con una u otra de ellas. (Ver Esquema 1).

- "Ser varón" y "asistir a la escuela pública" remite en este estudio a juegos caracterizados por la aptitud física y la interacción con el mismo sexo.
- Por otro lado, "ser varón" y "asistir a la escuela privada", conduce a juegos en los que la fijación simbólica se organiza recurriendo a juguetes.
- Los rasgos de los juegos específicamente asociados con el sexo de los niños, hacen referencia a la contención de la acción, a la dinámica simbólica y a los marcos de referencia a partir de los que desarrollan sus juegos.

En lo referente a la estructura de las interacciones lúdicas de los niños, es claro que se ve determinada por el estrato socioeconómico al que pertenecen los pequeños, controlado en este análisis por la escuela en donde estudian.

LAS INTERACCIONES LUDICAS SEGUN EL SEXO Y LAS CONDICIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS



3.4. LA INTERVENCION DE LOS MCM EN LOS JUEGOS INFANTILES.

Se analiza ahora si los rasgos que discriminan los perfiles del juego, en función del sexo y de la clase social, se mantienen o cambian según el uso que los pequeños hacen de los MCM.

El análisis tipológico de los juegos no presenta muchas diferencias cuando se separa según las diversas prácticas comunicativas de los niños. Las características de los juegos preferidos por los niños de una y otra clase social, casi siempre se repiten cuando se analizan según el uso de los MCM que diferencia a cada clase. Probablemente esta uniformidad de los datos se deba a la desagregación.

a) Según la exposición a los MCM.

La TV es el medio al que se exponen todos los niños y uno de los que presenta discriminaciones según el uso que de él hacen los niños de una y otra clase social. Por eso al asociar dicho uso con los juegos, aparecen reproducidos todos y cada uno de los rasgos atribuibles a la clase social. Ocurre lo mismo cuando se analiza la audiencia de radio y la asistencia al cine. Igualmente en la lectura de libros no escolares, se

repiten los efectos de las condiciones socioeconómicas de los pequeños.

b) Según la intensidad de exposición a los MCM.

Al analizar la intensidad con que los niños escuchan la radio, se observa que quienes la oyen durante más horas, prefieren significativamente juegos que hacen referencia a ámbitos infantiles. En este caso no hay posibilidad de relacionar este dato con la condición socioeconómica de los niños. El resto de las características de los juegos asociadas con la escucha de radio son cambios inducidos por la clase social.

Los juegos de ejecución de acciones son preferidos por los niños de mayores recursos económicos quienes son los que asisten con más frecuencia al cine. En este caso, la frecuencia de asistencia al cine, presenta un cambio de sentido. Quienes van más al cine prefieren juegos donde domina la fantasía. El resto de las características siguen las tendencias pautadas por la clase social.

Finalmente, al analizar la frecuencia de lectura de historietas, no han surgido diferencias en los rasgos del juego que puedan ser atribuidas al uso de este medio.

Un control de los datos basados en análisis de significación y discriminación confirma que el efecto del uso de los MCM sobre las características de los juegos de los niños

reproduce tendencias atribuibles a su pertenencia a determinada clase social.

Como se puede observar en el Cuadro 1, los rasgos que diferencian discriminativamente el tipo de juego preferido por los niños, se mantienen sin cambio alguno cuando se asocian al uso de los MCM. Todos los controles efectuados permiten señalar una conclusión importante: *Al jugar, los niños reflejan en sus interacciones efectos de su entorno cultural y social, con independencia de sus hábitos de uso de la radio, el cine, la TV, las historietas y los libros.*

Esta comprobación no significa que las prácticas comunicativas no incidan de algún modo en los comportamientos lúdicos de los niños, sino que están únicamente reforzando comportamientos cuya determinación más importante es la pertenencia social.

Siguiendo el modelo de interpretación presentado al principio de este capítulo, hemos realizado otro análisis discriminativo, tomando como variable de control el sexo de los niños. Los resultados en relación a la intervención de los MCM, son similares a los encontrados al controlar la variable socioeconómica. Es decir, los rasgos que se oponen en el juego de los varones /vs/ niñas, se mantienen con el mismo sentido cuando se observa el efecto que sobre ellos produce el uso de los MCM. (Ver Cuadro 2).

Lo anterior hace suponer que son el sexo y la clase social

los factores que determinan el modo en que los pequeños juegan, sin que en ello intervengan (como no sea en papel de reforzadores) los MCM.

Este resultado de nuestro análisis se sitúa muy lejos de los planteamientos catastrofistas sobre la influencia o efectos que los MCM ejercen en el comportamiento infantil, y sobre todo de aquellos planteamientos que conciben al niño como un ser pasivo e indefenso frente a los MCM.

No se pone en duda que al desarrollar ciertos juegos (en especial los simbólicos), los niños incorporan datos o representaciones provenientes del mundo de la comunicación de masas, lo cual sería tan comprensible y aceptable como si estos datos correspondieran a algún cuento maravilloso o a alguna leyenda nacional o epopeya histórica(*). Tanto la información mediada que recibe el niño como las experiencias directas que vive día a día, son fuentes de conocimiento para interpretar su realidad y guiar su comportamiento en las interacciones familiares, escolares y lúdicas que establece. Al jugar, el niño "...puede combinar acontecimientos recordados e imaginarios, mezclando en una secuencia material procedente de un cuento que le han leído al ir a acostarse, recuerdos de acontecimientos reales, una imagen procedente de un programa televisivo, un impulso frustrado, una escena de la que ha sido testigo en casa de otro niño y una asociación estereotipada de objetos y gente, o de objetos y actos que ha aprendido en un

anterior episodio de juego con amigos" (Garvey, 1985, p. 93).

Cuadro 1 RASGOS QUE DISCRIMINAN LOS JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIVADA.
CONTROL DE LAS TENDENCIAS QUE SIGUEN ESOS MISMOS RASGOS SEGUN EL USO DE LOS MCM
Uso que estos niños hacen de los MCM

Rasgos discriminativos de los juegos de los niños de la Escuela PRIVADA		Significativamente					No significativamente		
		Ven menos horas la T.V.	Asisten en mayor nº al cine	Asisten más frecuentemente al cine	Oyen la radio en menor número	Oyen menos horas la radio	Leen libros no escolares en mayor número	Leen Hist. en menor número	Leen un mayor número ejemplares
Democráticos	*	*	*	+	=	=	*	=	=
Sin líderes	*	+	=	=	=	=	=	=	=
Con juguetes	*	=	*	=	*	*	=	=	=
De ambos sexos	*	*	=	=	=	=	*	=	+
No deportivos	*	*	=	=	=	=	*	=	=
Fantasma de acciones	=	=	=	—	=	=	*	=	=

- * Discriminación igual (Cuando se considera escuela a la que pertenece el niño y el uso de MCM)
- + Significativamente igual
- Significativamente contrario o invertido
- = No hay diferencia, o si la hay no alcanza significación

Cuadro 2 **RASGOS QUE DISCRIMINAN LOS JUEGOS PREFERIDOS POR LAS NIÑAS. CONTROL DE LAS TENDENCIAS QUE SIGUEN ESOS MISMOS RASGOS SEGUN EL USO DE LOS MCM**
 Uso que ellas hacen de los MCM

Rasgos discriminativos de los juegos de las niñas		Significativamente			No significativamente	
		Ven menos horas la T.V.	Leen un mayor número de historietas	Oyen más horas la radio	Van con más frecuencia al cine	Leen más libros
Contexto local	*	—	=	=	=	=
Sin juguetes	*	=	+	+	=	=
Fantasía de acciones	*	=	=	=	+	*
No deportivos	*	*	=	=	=	*
Sin rudeza física	*	+	+	=	=	=
De ambos sexos	*	*	+	=	=	*

- * Discriminación igual (Cuando se considera el sexo del niño y el uso de MCM)
- + Significativamente igual
- Significativamente contrario o invertido
- = No hay diferencia, o si la hay no alcanza significación

NOTAS

1. Según Jean Piaget entre los 7 y los 11 años, el niño vive en la fase operacional-concreta. En ella, adquiere una lógica que le permite relacionar y combinar objetos entre sí. Su capacidad de clasificación le permite reunir y disociar sistemas de objetos, y puede realizar operaciones transformacionales como por ejemplo, la transformación pasiva en el lenguaje.
2. Para Piaget, este período abarca de los dos a los siete años. Lo característico de esta etapa es la capacidad que adquiere el niño para representarse el mundo simbólicamente. En los primeros años de este período el niño es afectiva e intelectualmente egocéntrico, por lo que no es capaz de comprender los puntos de vista de los otros, ni relacionar distintas dimensiones de un sólo objeto o acontecimiento.

El niño no distingue lo que percibe en el sueño del acontecer real. Aún no posee la capacidad de la deducción lógica. Para él, la línea divisoria entre realidad y fantasía es muy difusa, sobre todo en la realidad representada a través de los relatos televisivos.

3. Estos son algunos de los rasgos de comportamiento que es de esperar que los niños de nuestra investigación ya hayan presentado. Su siguiente etapa de desarrollo, comenzaría a partir de los 12 años, y se considera la última de su crecimiento infantil. Conocida como la etapa formal operacional, está vinculada al nacimiento del pensamiento lógico hipotético. En ella, es posible que el niño sea capaz de manejar abstracciones y sistemas de transformaciones y de representarse conjuntos formales de operaciones. Este período se distingue de los otros en que no necesariamente aparece en todos los sujetos pues su génesis depende del medio social. En esta etapa se dan intensos cambios en el niño pues comienza a abandonar la infancia para entrar en la adolescencia. Los cambios físicos y biológicos generan en el niño cierta inestabilidad que se refleja en sus actividades lúdicas. Unas veces se guía por sus gustos infantiles y otras se orienta hacia entretenimientos de jóvenes más grandes. Las relaciones entre sexos se dividen funcionalmente y las interacciones lúdicas se especializan.
4. Garvey afirma que en la mayoría de las culturas se desarrollan juegos tales como saltar la cuerda al son de versos rimados o brincar y correr con un solo pie. También parecen ser universales los juegos del "escondite" y los de persecución y huida. (Garvey, 1985).

5. Según Clauss, entre los 9 y 11 años de edad "los niños adquieren la capacidad de controlar los movimientos del cuerpo. Por lo general son ágiles y mantienen bien el equilibrio. Por eso aprenden pronto nuevas formas de movimiento como montar en bicicleta, patinar, esquiar, nadar, etc.". (Clauss, 1966, p. 83).
6. La investigadora Barbara Lloyd afirma que a muy corta edad los niños se reconocen a sí mismos en cuanto que niño o niña "...lo adecuado de actividades tales como coser o luchar queda determinado en relación al concepto que tiene el niño de la identidad genérica" (Lloyd, 1984, p. 434). Según esta autora, para la teoría cognitiva del desarrollo, la identidad genérica es indispensable para el aprendizaje del comportamiento genérico adecuado y de los roles genéricos. Menciona que en un estudio realizado por D. Kuhn, se observó que niños de 2 y 3 años ya mostraban creencias positivas respecto a su propio género y negativas respecto al género opuesto.
7. Esta conducta concuerda con los planteamientos de Stone, quien supone que los varones son más activos que las niñas. Para él, las niñas hablan más y se orientan más hacia las personas, mientras que los niños se orientan más hacia las cosas, actuando sobre ellas. (Stone, 1968).
8. Respecto al papel de la imaginación en el juego infantil, Garvey señala que para algunos autores (p.e. J. Singer) los niños que prefieren juegos de fantasía tienden a ser pensadores divergentes y tienen más capacidad de concentración y autocontrol cuando esperan o cuando se someten a reglas. Para Garvey, el juego simbólico o de representación facilita o contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto. (Garvey, 1985).
9. No hemos encontrado en la bibliografía revisada alguna investigación sobre la relación de los MCM y los juegos de los niños entre 9 y 12 años. Parece que es más frecuente el análisis de prácticas lúdicas en niños muy pequeños. Por ejemplo, en México, Zires (1983) observó y analizó los juegos de niños de parvulario (4 años y medio) y encontró que éstos incorporaban a sus juegos a personajes superhéroes de la TV pero no realizaban una reproducción de algún programa específico. Para la autora, la asunción de algún héroe por parte del niño dependía de la dinámica de interacción grupal e incluso del espacio del juego y de los objetos en él utilizados. Los niños mezclaban en un mismo juego superhéroes de distintos programas e incluso de distintos medios. Según Zires, los niños se apropian de superhéroes porque éstos participan siempre en el mismo tipo de conflictos y ofrecen soluciones similares cada vez. Otro resultado interesante de esta investigación indica que las niñas, al jugar sólo

entre ellas, prescindieron por completo de elementos de los MCM. Sus juegos consistieron siempre en las tradicionales recreaciones de entornos cotidianos, tales como la "casita" y la "comidita". Este comportamiento de las niñas, no significa que ellas no retomen elementos del discurso de los MCM en sus interacciones sociales, pero sí sugiere claramente la inexistencia de una influencia homogénea y uniforme de los MCM en la conducta infantil. Otro estudio muy similar es el de Corona (1989). La autora analizó los juegos de niños mexicanos menores de 5 años, pertenecientes a clases sociales opuestas. Centró su atención en el modo en que los pequeños se "apropiaban" del discurso televisivo y lo incorporaban a sus interacciones lúdicas.

4. LOS ARQUETIPOS DE LOS NIÑOS

INDICE DEL CAPITULO

4.0. METODOLOGIA Y CONCLUSIONES GENERALES.

4.0.1. Diseño del Análisis.

4.0.2. Descripción del Sentido de la Información.

4.1. LOS ATRIBUTOS DE LOS ARQUETIPOS.

4.1.1. Los Escenarios de los Arquetipos.

4.1.2. Los Rasgos de Personalidad de los Arquetipos.

4.1.3. Los Atributos de los Arquetipos según los Rasgos del Niño y de su Entorno.

a) *Los arquetipos y el sexo de los niños.*

b) *Los arquetipos y la clase social.*

c) *El uso de los MCM en la identificación de los arquetipos.*

d) *Los arquetipos y las amistades y enemistades.*

e) *Los arquetipos y los juegos de los niños.*

4.2. LAS ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS.

4.2.0. Perfiles de las Acciones que Realizan los Héroes y los Antihéroes.

4.2.1. Tipologías para el Análisis Comparativo de las Acciones de los Héroes y Antihéroes.

A) *Criterios para comparar la orientación de las acciones del héroe y del antihéroe.*

B) *Modelo para comparar las acciones del héroe con las del antihéroe.*

C) Aplicación de las tipologías para el estudio comparativo de las conductas del héroe y del antihéroe.

4.2.2. Semejanzas y Diferencias de las Acciones de los Héroes y Antihéroes.

4.2.3. La Naturaleza de los Arquetipos y los Comportamientos que les Convierten en Héroes y Antihéroes.

4.2.3.1. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según su naturaleza humana y no humana.

4.2.3.2. Características de las acciones de los héroes y antihéroes según que sean personajes animales o míticos.

4.2.3.3. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según que tengan o no una edad definida.

4.2.3.4. Características de las acciones del antihéroe según que esté ubicado o no en el presente.

4.2.3.5. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según su nacionalidad.

4.2.4. Características de los Niños que Afectan a la Representación que Ellos se Hacen del Comportamiento de los Héroes y Antihéroes.

4.2.4.1. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes elegidas por los varones y por las niñas.

4.2.4.2. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes elegidos por los niños de la escuela privada y por las de la escuela pública.

4.2.4.3. Características de las acciones de los héroes y antihéroes elegidos por los niños que se exponen con menor y con mayor intensidad a la TV.

- 4.2.4.4. *Correspondencias entre las acciones de los arquetipos y las amistades y enemistades de los niños.*
- 4.2.4.5. *Correspondencias entre las acciones de los arquetipos y las prácticas lúdicas de los niños.*

4.3. ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS QUE LOS NIÑOS IMITARÍAN Y NO IMITARÍAN.

- 4.3.0. El Diseño del Modelo de Análisis y el Sentido de las Conclusiones.
 - 4.3.0.1. *Modelo de análisis.*
 - 4.3.0.2. *Descripción del sentido de la información.*
- 4.3.1. Las Acciones Imitables y No Imitables de los Arquetipos, en Función de los Rasgos del Niño.
- 4.3.2. La Imitación de los Arquetipos Héroes a Nivel del Comportamiento.

4.4. LA EVALUACION DE LOS ARQUETIPOS.

- 4.4.1. La Percepción de la Identidad Etnica y del Status Social de los Personajes.
- 4.4.2. La Evaluación de los Personajes según los Rasgos del Niño.
- 4.4.3. La Evaluación de los Personajes según su Naturaleza.

4.0. METODOLOGIA Y CONCLUSIONES GENERALES.

4.0.1. Diseño del Análisis.

En esta investigación se entiende por "arquetipo" la representación estereotipada de un rol al que se le distingue de otros por sus comportamientos, sus rasgos biológicos y sus cualidades. En los MCM los arquetipos están representados por personajes.

Existen varios modelos para distinguir a los personajes arquetípicos en los relatos. Es obligado recordar el análisis funcional de V. Propp; el modelo estructural de A. Greimas; y, en este caso concreto, el modelo mediacional de M. Martín Serrano(*). Pero esta tesis sólo pretende del análisis de los relatos utilizar las categorías pertinentes para clasificar a los personajes mencionados por los niños. Y para ese fin es suficiente con las dos tipologías más universales de personajes recogidas en todos los modelos citados: Héroes (a veces también denominados protagonistas) y Antihéroes (denominados,

(*) Cfr. PROPP, V., 1981; GREIMAS, 1973 y MARTÍN SERRANO, M., 1986.

en ocasiones, antagonistas). La forma en la que se ha obtenido la identificación de los héroes y antihéroes ha consistido en preguntarle a cada niño por el personaje que más le gustaba y luego por el que menos le gustaba, entre todos los que aparecían en los MCM utilizados por el pequeño. Contamos así, con un corpus de personajes "favoritos" y "rechazados"(*). Cuando convenga, recurriremos también al empleo de estos términos como sinónimos de "Héroes" y "Antihéroes".

Todo personaje que aparece en los productos comunicativos de los MCM, puede funcionar como un arquetipo. Esta idea surge al contemplar la larga lista de nombres de personajes que los niños señalaron como favoritos y rechazados, y en la cual la mitad de dichos personajes sólo fueron mencionados en una ocasión.

Al repasar los 95 nombres distintos que conforman la lista de personajes favoritos y rechazados por los niños, es difícil en principio, imaginar cuáles pueden ser las peculiaridades que les conviertan en aceptables o rechazables. ¿Por qué el Pájaro Loco, o el niño Ricki Ricón o el Pato Donald, pueden ser héroes para unos niños y antihéroes para otros?

Es evidente que con una mera agrupación de los personajes según las preferencias de los pequeños no se puede contestar

(*) Cfr. Libro de Códigos. Tomo III. pgs. 90-94.

esta pregunta. Tampoco se puede explicar a través de las generalizaciones que a veces se plantean en los análisis subjetivos de los personajes, basados en los maniqueísmos de "buenos" vs "malos", "agresivos" vs "tiernos", "fuertes" vs "débiles", etc.^(*).

En todo caso, esa hermenéutica que acabamos de mencionar no sirve para aclarar si los personajes elegidos y rechazados van o no a afectar la visión del mundo y los comportamientos de los niños; por más que esa clase de deducciones aparezcan en algunos estudios sobre influencia de los MCM, procedentes generalmente de autores funcionalistas e interaccionistas simbólicos^(**). Esta transgresión analítica también aparece en algunos autores críticos como por ejemplo, A. Mattelart y A. Dorfman, con su conocida obra *Para leer al Pato Donald*^(**).

Ciertamente, los arquetipos pueden constituirse en modelos para la representación y para la acción; y en este sentido es legítimo plantearse si los personajes de los MCM influyen o no en los niños. Pero resulta complejo hacer operacional el concepto de influencia, elaborando un modelo que permita identificar su existencia y los efectos de esa eventual influencia.

El camino que aquí se ha intentado se explicita en un diseño de análisis cuyo modelo se ofrece en el Cuadro 1.

(*) Cfr. KLAPPER, 1974 B; BROWN, CRAMOND, WILDE, 1974.

(**) Cfr. DORFMAN, A. y MATTELART, A., 1976.

Se trata de:

- a) Conocer cuáles son los comportamientos de los personajes con los que el niño identifica a sus héroes y a sus antihéroes;
- b) Conocer cuáles de esos comportamientos el niño desea y no desea realizar; y,
- c) Conocer cuáles de esos comportamientos el niño efectivamente realiza.

Este esquema establece un nexo entre: a) *la acción en el mundo de la ficción*, por medio de los personajes cuyos comportamientos llaman la atención del niño; b) *la representación de la moralidad*, por medio de las acciones de los personajes que el niño considera imitables y no imitables; y, c) *los comportamientos reales de los niños*, por medio de los actos realizados por el héroe y que los pequeños reproducen o no reproducen cuando juegan solos o con otros niños.

El desarrollo de este modelo descansa, pues, sobre la identificación, por una parte, de quiénes son los héroes y los antihéroes, y de qué acciones se les atribuyen; y por otra, de quiénes son los niños a los que les gustaría o no imitar esas acciones y que de hecho las realizan o no las realizan. Para identificar a héroes y antihéroes se ha recurrido tanto a la información proporcionada por los niños cuando respondían a preguntas directas como a la obtenida en gabinete. Como ya se

mencionó, se les preguntó directamente quiénes eran sus personajes preferidos y rechazados. También se les consultó por el repertorio de cosas que unos y otros hacían. La identificación directa de los personajes se completó pidiendo a los niños que les valorasen en una batería de indicadores referidos al aspecto físico, la imagen racial y la posición en la escala de prestigio social de los personajes. En el gabinete, nosotros mismos analizamos para cada héroe y antihéroe:

- a) Los rasgos que le identifican en los relatos de los MCM. (Ver Cuadro 1). Por ejemplo, si era un animal o un ser humano.
- b) En el caso del héroe, si poseía o no cualidades positivas. Por ejemplo, la valentía.
- c) Para ambos personajes, controlamos cuál era el marco temporal en el que se desenvolvían. Por ejemplo, el presente.
- d) Las acciones atribuidas por los niños al héroe y al antihéroe fueron el material analizado en gabinete. Un repertorio de dimensiones y orientaciones se utilizó para clasificar cada acción. Por ejemplo, en la dimensión cuyas orientaciones son violento/ no violento.

Estos análisis completan el repertorio de variables en las que se desglosa el estudio de los personajes; variables relati-

vas a cómo son en la ficción; a cómo les valoran los niños; a cuáles son los comportamientos que les atribuyen. Para completar los datos requeridos por el modelo hubo que hacer un análisis equivalente referido al universo de la acción y de la representación del niño. También se ha recurrido tanto a la información que él proporcionó respondiendo directamente a una batería de preguntas como a la elaborada en gabinete:

- a) Se obtuvo directamente la información sobre los comportamientos del héroe que al niño le gustaría imitar y los del antihéroe que no desearía imitar.
- b) También se preguntó directamente qué comportamientos del héroe, reproduciría el niño en sus juegos.
- c) El repertorio de acciones (imitables y no imitables) se analizó en gabinete con las mismas categorías empleadas en la clasificación de las acciones de los personajes. De este modo, fue posible comparar las orientaciones de las acciones de los arquetipos y las orientaciones de las acciones que los pequeños querían y no querían imitar.
- d) De cada niño conocemos su edad y situación socioeconómica; sus hábitos comunicativos; sus relaciones sociales y sus prácticas lúdicas. Esta información se incorpora al modelo como variables de control.

Este diseño proporciona un volumen muy considerable de información. La explotación primaria se ofrece en la parte "El Análisis de los Datos" de esta tesis (ver T. 2. Cap. 4). Aquí corresponde presentar la interpretación de esa información. Para facilitar el manejo del texto, este capítulo comienza con una visión general en la que se trata de aclarar el sentido de las conclusiones obtenidas. Luego el análisis se separa en 4 subcapítulos:

1º) Los atributos de los arquetipos. Se examinan en este apartado las características (sexo, nacionalidad, temporalidad, naturaleza, etc.) que identifican a los personajes de los niños. Y se comprueba si esas características atribuibles al conjunto de los personajes, se mantienen o cambian cuando se separa a los arquetipos según los rasgos socioeconómicos de los pequeños, sus relaciones sociales y sus prácticas comunicativas y lúdicas.

2º) Las acciones de los arquetipos. En esta parte se analiza el universo de la acción de los héroes y de los antihéroes, descrito por los niños. Se estudia con detalle cuáles son los comportamientos que los pequeños toman en cuenta cuando hablan sobre las acciones de sus personajes favoritos y rechazados. La correspondiente comparación permite establecer las semejanzas y diferencias entre las acciones de los héroes y antihéroes. Se examina también, la forma en que esas semejanzas y diferencias se modifican cuando se separa a

los personajes según su naturaleza; y cuando se les separa según las variables de control relativas a los niños (sexo, clase social, uso de los MCM y prácticas lúdicas).

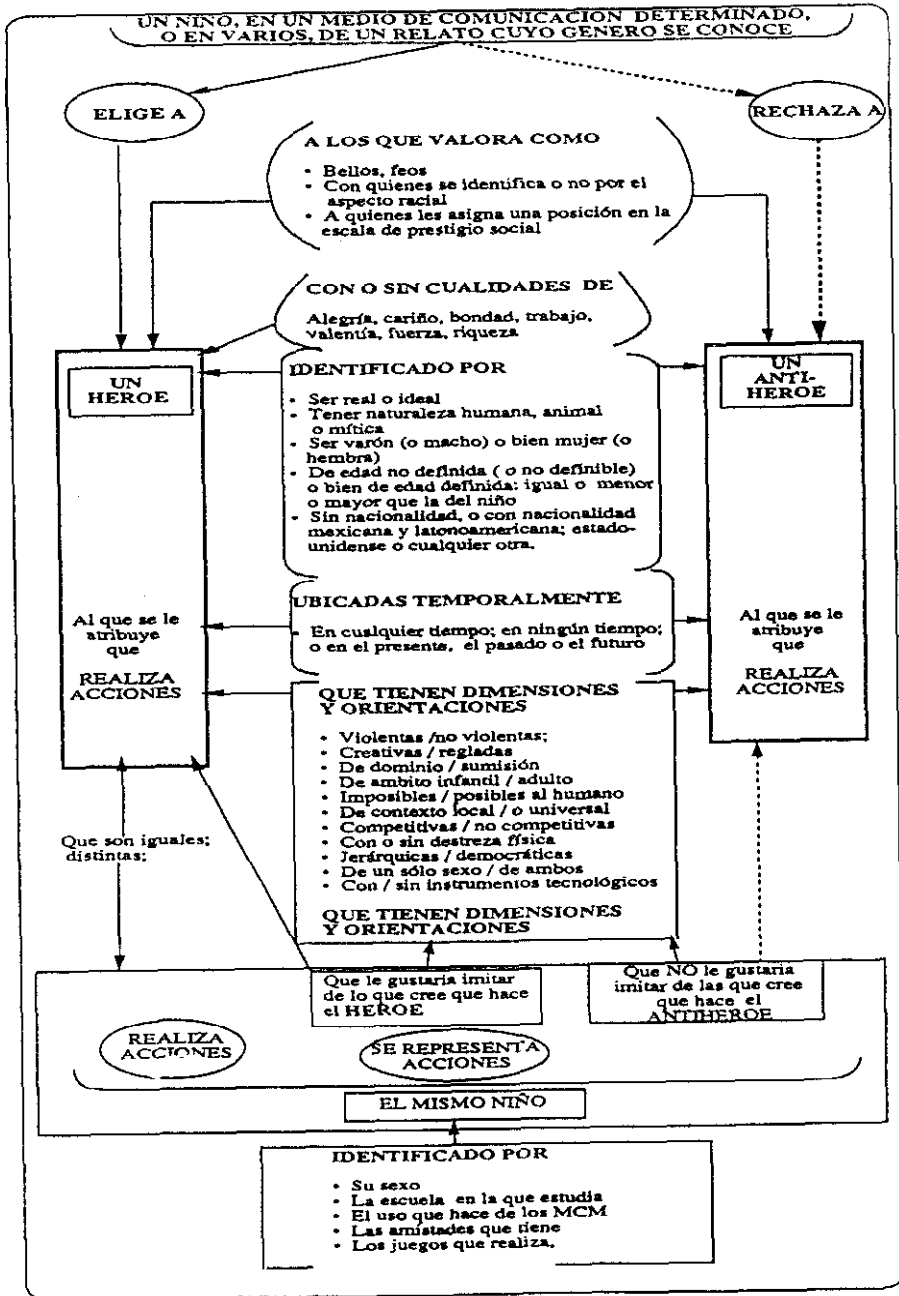
3º) Las acciones de los arquetipos que los niños imitarían y no imitarían. Una vez analizado el universo de la acción de los arquetipos, estudiamos aquí los deseos de los niños de imitar o no imitar algunos de los actos realizados por sus personajes. Siguiendo la misma metodología, las acciones imitables y no imitables se examinan en función de los rasgos de los niños. Para el caso de los héroes se analizan también los actos que los niños imitan cuando juegan.

4º) La evaluación que los niños hacen de los arquetipos. Esta última parte del capítulo se refiere al modo en que los niños evalúan a sus héroes y antihéroes, tanto en el aspecto físico como en el de prestigio social. Dicha evaluación se basa en comparaciones que los pequeños establecen entre sus personajes y las personas de su entorno familiar y social. Se examina si esas evaluaciones se mantienen o se modifican cuando se separa a los arquetipos según su distinta naturaleza y según las características de los propios niños.

o o o o

Queda sólo por señalar que la información manejada en este capítulo es muy abundante y en ocasiones compleja. Por este

motivo, se presenta al principio de cada subcapítulo una interpretación global de los resultados y, seguidamente, se ofrecen los análisis, cuadros e histogramas, en los que los datos de esa interpretación aparecen justificados y detallados.



4.0.2. Descripción del Sentido de la Información.

Se sabe desde muy antiguo que en los relatos destinados al entretenimiento y a la formación de los niños, se ofrecen modelos de identidad y de acción que se incorporan a la visión del mundo y de sí mismos que van conformando los pequeños. Según el talante más o menos moralista de la época, siempre se tuvieron a los cuentos y a los relatos infantiles por productos cuyo contenido convenía someter a algún control. Pero no parece que hayan estado muy claros cuales serían los criterios que harían beneficioso a un cuento de difusión tan general como "Pulgarcito" -en el que hay siete infanticidios frustrados-, o perjudicial a un cuento -durante cierto tiempo prohibido en las escuelas religiosas españolas-, como "Alicia en el país de las maravillas", donde solamente se cortan cabezas en el juego de los naipes.

Una vez sentado que muy probablemente los relatos que le son accesibles a los niños tienen alguna intervención en la construcción de su identidad, de su eticidad y de su comportamiento, habría que señalar que el intento de juzgar sobre el beneficio o el perjuicio derivado de la naturaleza y comportamientos de los personajes presentados en los relatos, es un empeño muy arriesgado. En el caso de esta tesis, el trabajo realizado no le va a servir a ningún pedagogo para dividir los

relatos de los MCM en benéficos y perjudiciales. Sin embargo, tal vez sea útil para mostrar cuáles son las funciones cognitivas y axiológicas que, para bien o para mal, cumplen los personajes de esos relatos.

En esta investigación hemos comprobado que cuando los niños se representan cómo son y qué hacen los arquetipos de los MCM, utilizan un esquema operacional mediante el cual distinguen y relacionan, a la vez, el universo de la fabulación respecto al universo de la realidad. Se relaciona el mundo de la ficción con el mundo real, cuando los contextos y las acciones son equivalentes en ambos universos, tal como comentaremos más tarde. Se distingue entre la condición fabulatoria del relato, y la existencial del mundo real, cuando el niño no establece ningún parecido físico entre los personajes de las narraciones y las personas de su entorno; o cuando les asigna a las personas reales, por humildes que sean, un status superior al que le asignan a cualquier personaje de ficción.

Para entender este esquema operacional se puede recurrir a un factor cognitivo y a otro cultural. Los personajes queridos y odiados son como son y hacen lo que hacen porque quienes les eligen y rechazan son niños con 10 y 11 años. Y si esos personajes están revestidos de determinados atributos e intervienen donde intervienen, es porque nuestra cultura tiene ritualizadas desde el origen mismo de los tiempos unos modelos para describir a los héroes y a los antihéroes.

Estas comprobaciones son muy interesantes pero poco sorprendentes. En cambio, resulta inesperado el modo en el que ciertos factores históricos se han introducido en ese procesamiento. Aunque cognitivamente los niños organicen su imagen de los héroes y de los antihéroes según un esquema en el que cabe reconocer la etapa operacional-concreta, los materiales que procesan proceden de un mundo construido por la tecnología. Y aunque también se puede reconocer en ese esquema el modelo narrativo que se encuentra en los cuentos maravillosos, son los actos técnicos, -por ejemplo, la creación de un hombre biónico-, y los objetos técnicos, -por ejemplo, la pistola de rayos laser-, los sustitutos de los actos fabulosos tales como "encantar" y de los objetos mágicos tales como "la varita del hada o la escoba de la bruja". Los niños perpetúan el recurso a un modelo específico para procesar el universo narrativo de lo maravilloso; pero han procedido a la tecnificación de la fábula; o si se prefiere a la fabulación de la técnica.

Para los niños, el campo en el que actúan los personajes y aquel en el que se desenvuelven las personas de carne y hueso comparten las mismas coordenadas espaciales, temporales, técnicas y axiológicas. Los niños viven en un entorno urbano, burocratizado y reglamentado, en el cual todas las actividades cotidianas, incluidas las más esenciales, como el desplazarse, el comer o el comunicarse, se aseguran necesariamente por la

mediación de la tecnología. Su tiempo está referido al presente de una sociedad ocupada en sus crisis de cada día, en la que se ofrecen muy pocas referencias a otras épocas pasadas o futuras. La comprobación de que las acciones de los personajes se ubican en esos mismos marcos pone en evidencia que los niños tienen un espacio fabulatorio, pero no en otro mundo distinto al que ha conformado su experiencia existencial. Todavía más llamativo es que los personajes se comporten según las pautas competitivas e incluso autoritarias que se tienen por legítimas en las sociedades liberales con economías de mercado. En este mismo capítulo se hace alguna consideración sobre la razón de este hallazgo (véase, epígrafe 4.2.).

Ha quedado claro la existencia de un esquema operacional, que se alimenta de los personajes proporcionados por los MCM para producir el universo fabulatorio del niño; sin perjuicio de que otras fuentes también puedan aportar los suyos. Y puesto que funciona un esquema cognitivo cabe esperar que se encuentren procesos de proyección.

La función proyectiva que cumplen los personajes se manifiesta, en su origen, en su valoración y en su naturaleza. Aunque los niños conocen tanto los relatos infantiles como los destinados a adultos, la mayor parte de sus personajes los reclutan de narraciones infantiles. En todo caso, del mundo de los adultos pueden proceder tanto los héroes como los antihéroes, mientras que del infantil sólo salen héroes. Toda vez

que los personajes, sean queridos o rechazados, cumplen una función proyectiva, aparecen diferencias muy claras en los rasgos y en las acciones que se les atribuyen, según sean seres humanos o no humanos; y en el segundo caso, personajes animales o míticos. La reflexión sobre el significado de esas diferencias permite sugerir cuál es la naturaleza de la proyección: *El niño proyecta en los rasgos y en los comportamientos que atribuye a los héroes y a los antihéroes distinciones axiológicas y cognitivas ligadas a la autoafirmación.* Concretamente, la autoafirmación se refiere a conseguir una representación y una valoración adecuadas de su condición infantil y de su condición de varón o niña.

El procedimiento proyectivo para recabar la identidad y la dignidad de su condición infantil opera estableciendo las siguientes diferencias:

- Lo que es infantil /vs/ lo que no lo es (o más precisamente, lo que es posible para cualquier niño /vs/ lo que no puede hacer un niño), se distingue por el recurso a la separación entre personajes que son animales y personajes que no lo son. El animal es un *alter ego* del niño.
- Lo que deja espacio a la invención, a la creatividad y a la expresión artística /vs/ lo que requiere la regulación, se distingue por uno de estos dos recur-

sos: la separación entre personajes no humanos y personajes humanos; o bien la separación entre personajes con una edad indefinida (atemporales e intemporales) y quienes tienen una edad definida (mayor, igual o menor que la del niño). Se comprende que este segundo criterio, es un reflejo del primero.

- Lo que sólo es posible hacer cuando se cuenta con la destreza física y deportiva de la que carece el niño /vs/ lo que puede hacerse aunque todavía se sea débil y poco diestro en las competiciones físicas. Esta separación se consigue distinguiendo entre: la destreza y eficiencia asignada a los personajes humanos y la que no aparece mencionada cuando se trata de personajes animales o míticos.

El procedimiento proyectivo al que recurre el niño para afirmar su identidad y su dignidad -en tanto que varón o que niña- opera con distinciones entre lo que pueden hacer los personajes y lo que se debe o no imitar de los comportamientos de esos personajes.

Las niñas valoran en sus héroes comportamientos "femeninos": si es que puede tenerse por propio de las niñas su disposición a imitar las acciones en las que exista la creatividad; la no violencia; la no competitividad; el no recurrir a instrumentos tecnológicos; el no manifestar la destreza física; y el no actuar en ámbitos adultos. También los varones

muestran el esfuerzo por especializar su imagen sexual, cuando eligen héroes con destreza física y sobre todo por su disposición a imitar aquellas acciones en las que se busca una recompensa. Conviene ya señalar que el desarrollo de la autoimagen de las niñas está más elaborado que el de los niños.

Se comprueba que la autoafirmación juega en torno a los conflictos adulto/niño y varón/niña. Ciertamente, existe otro conflicto importante que afecta a la identidad de los niños, referido a la oposición rico/pobre. Pero en la edad que estamos investigando, el conflicto de clases, aunque se manifiesta en los mecanismos proyectivos queda cubierto por los conflictos de edades y de sexo. Con todo, no carecen de interés las manifestaciones que se han encontrado referidas al status. Los niños pobres aparecen más integrados con los principios que "oficialmente" se enseñan como valores más universales, aunque en la práctica no estén muy difundidos. Por ejemplo, rechazan la prepotencia y la estereotipia. Además -y esto es lo más importante-, se muestran en mejor disposición para imitar lo que los personajes hacen; y de hecho, incorporan esas actuaciones a sus juegos. Además de la integración, los niños pobres se distinguirían por su mayor receptividad a los modelos de comportamiento ofrecidos en los MCM. En concreto, el campo en el que los niños pobres parecen encontrar una posibilidad de afirmación, imitando a los héroes de los relatos, se refiere a las prácticas deportivas (aquellas

en las que el éxito depende de la destreza física) y en todo caso, actuando en ámbitos infantiles. Ciertamente, este nivel de afirmación, basado en la destreza física en un pobre estímulo para el desarrollo de los criterios de autoestima. El efecto deprivatorio que aquí tiene la clase social se puede comparar con los comportamientos que los niños ricos desean imitar; concretamente aquellos en donde hay un desempeño artístico o creativo y en los cuales la acción se justifica porque se busca una recompensa. La valoración de la creatividad y del logro personal -dos rasgos que separan la visión del mundo de las clases favorecidas-, ya se están mostrando como una conformación que discrimina a los ricos de los pobres cuando han cumplido diez años de edad.

Otro modo de reconocer la función de status que cumplen los personajes consiste en compararles con los roles sociales incluidos en una escala de prestigio social. El resultado de este análisis reitera que los niños pobres son más conscientes de la conformación de los status sociales. Ellos muestran una valoración más alta por las profesiones más bajas de la escala social (obreros y campesinos) que los niños ricos. En alguna circunstancia, los niños ricos llegan a anteponer en la escala de prestigio a personajes de ficción.

Así, se ha mostrado que el laborioso trabajo cognitivo realizado por los niños cuando definen la identidad y el comportamiento de los héroes, sirve sobre todo, para la autoa-

firmación del rol sexual; y que el trabajo no menos laborioso que llevan a cabo cuando definen qué puede ser imitado y no imitado de los personajes de los MCM, y cuál es la importancia social de éstos, sirve sobre todo para definir el rol de clase.

La exposición que acaba de ofrecerse, integra en una interpretación global, los análisis contenidos en cada una de las cuatro partes de este capítulo. En ellas se expone, con el debido detalle, los datos y las conclusiones que justifican esta sinópsis; y, también se describen los modelos de análisis elaborados para verificar las hipótesis.

4.1. LOS ATRIBUTOS DE LOS ARQUETIPOS.

4.1.1. Los Escenarios de los Arquetipos.(*)

Parece que el mundo de los arquetipos infantiles no presenta fronteras rígidas, pues en general, los personajes provienen de varios de los géneros que en los MCM se ofrecen al público. En la codificación realizada surgen personajes que van desde lectores de noticias (bustos parlantes) a competidores de lucha libre, pasando por heroínas de telenovelas, presentadores de programas, músicos, cómicos infantiles y adultos, cantantes de estilos diversos y, por supuesto, protagonistas de los dibujos animados.

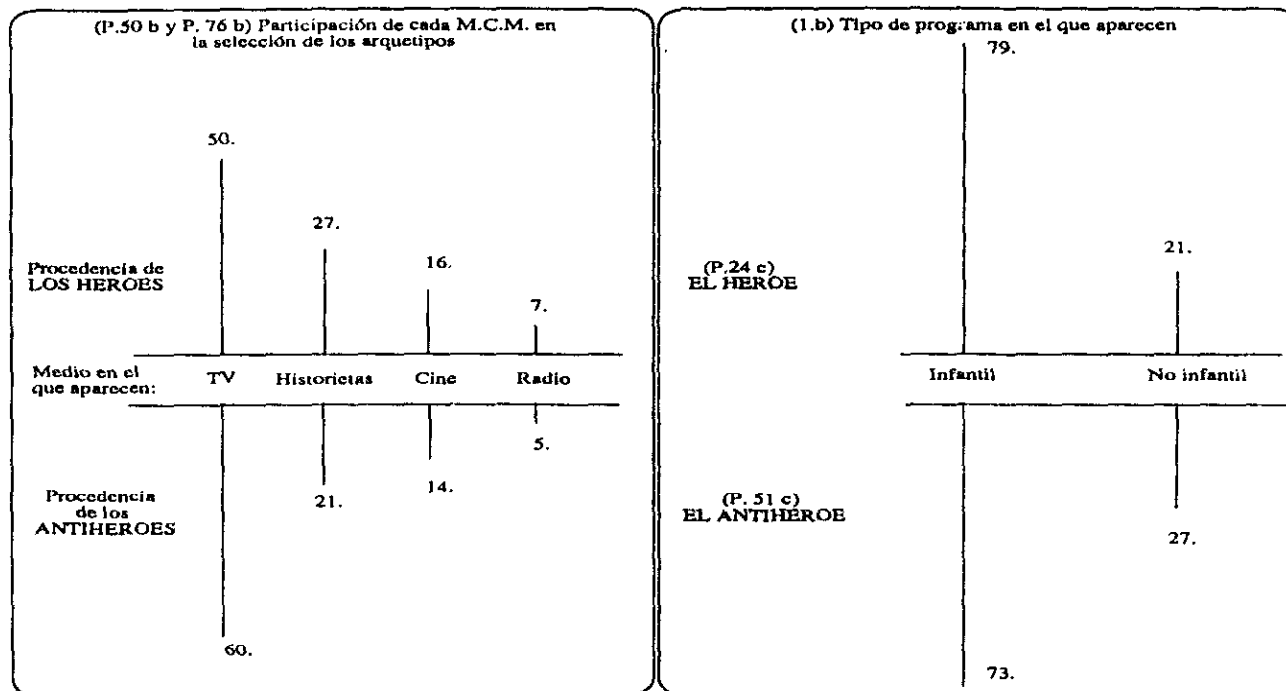
Un gran número de los personajes seleccionados por los niños aparecen lo mismo en TV que en cine o tebeos e incluso en la radio. Así sucede con algunos personajes que los MCM deciden poner de moda, por ejemplo las tortugas Ninja, o con otros que por ser "clásicos" o muy familiares al público, tienen asegurada su aceptación, con independencia del medio en

(*) Ver Histogramas 1a y 1b.

el que se presenten. Tal es el caso, por ejemplo, de los personajes de Walt Disney. No obstante, la mayoría de los héroes y antihéroes de los niños, provienen sólo de la TV. Si recordamos que los pequeños de esta muestra se exponen también a la radio, el cine y los tebeos, cabe suponer que estos medios no cumplen la función de suministro de representaciones arquetípicas de modo equivalente a como lo hace la TV.

En lo referente a la programación televisiva, se observa que cuando el niño elige a sus personajes favoritos y rechaza los, recurre, mayoritariamente a los que pueblan los escenarios de los programas infantiles. Sólo el 21% de los personajes mencionados por los niños provienen de la programación destinada a los adultos. Este selectivo comportamiento de los pequeños se produce a pesar de que están expuestos a contenidos y formas expresivas muy diversas (telenovelas, películas, musicales, etc.).

MEDIOS DE COMUNICACION DE LOS QUE EL NIÑO TOMA A SUS HEROES Y A SUS ANTIHEROES



4.1.2. Los Rasgos de Personalidad de los Arquetipos.(*)

La nacionalidad de los personajes es mayoritariamente norteamericana y, en segundo término, mexicana. Esto no es muy sorprendente dadas las características de la programación televisiva en México que, como mencionamos en el capítulo 2, se nutre en más de un 70% de contenidos extranjeros y principalmente estadounidenses.

Aunque algunos niños han seleccionado arquetipos que son personajes reales (cantantes, actrices, etc.) la mayoría de los pequeños elige héroes y antihéroes que pertenecen al mundo ficticio. Son seres ideales o imaginados, como por ejemplo, Los Pitufos, La Pequeña Lulú o Mickey Mouse. En el universo de los héroes es todavía mayor la proporción de personajes animales.⁽²⁾

Aunque la diferencia no sea muy grande, cuando los niños seleccionan a sus héroes, recurren más a los de naturaleza animal o mítica; cuando eligen antihéroes se inclinan más por los de naturaleza humana.

Ser varón o macho (según la naturaleza humana o animal del arquetipo) distingue a la casi totalidad de los personajes.

(*) Ver Histogramas 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f y 2g.

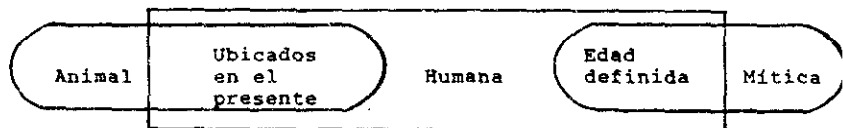
Sólo 12 niños prefieren a personajes femeninos y únicamente 7 los rechazan. Esta escasa proporción de arquetipos femeninos, se relaciona seguramente con la preponderancia de personajes masculinos en los relatos televisuales. Es bien sabido que por cada tres o cuatro hombres presentados en la TV, sólo figura una mujer. (*)

La mayoría de los héroes y antihéroes actúan en contextos temporales presentes, carecen de poderes sobrenaturales y tienen una edad definida.

Se ha examinado la edad de los personajes según que su naturaleza sea humana, animal o mítica y según que se ubiquen temporalmente en el presente, el pasado o el futuro. Así, se han encontrado algunas diferencias. Todos los personajes humanos tienen una edad definida respecto al niño y se ubican en el presente. Los personajes de naturaleza animal están anclados en el presente, pero resulta difícil definir su edad. La mayor parte de los personajes de naturaleza mítica suelen tener una edad definida, pero generalmente son atemporales. Estas correspondencias entre naturaleza y temporalidad funcionan igual ya sea cuando se trata de los personajes favoritos como cuando se analiza a los rechazados. Dichas asociaciones se reflejan en el siguientes esquema:

(*) Cfr. GREENFIELD, 1984; HODGEY y TRIPP, 1986.

Naturaleza, edad y temporalidad de los arquetipos



Resumiendo, se puede elaborar un perfil de los rasgos que identifican a los arquetipos, ya sea en su papel de héroes o de antihéroes:

- + Aparecen preferente en la TV
- + Actúan mayoritariamente en programas infantiles
- + Su nacionalidad es predominantemente norteamericana
- + Casi todos son varones o machos
- + La mayoría posee una edad definida
- + Actúan preferentemente en el presente
- + Son en un mayor número entes de ficción
- + La mayoría no posee poderes sobrenaturales.
- + Son de naturaleza animal o mítica cuando figuran como héroes
- + Son de naturaleza humana cuando los niños los seleccionan como antihéroes.

Para completar la descripción de los rasgos del héroe se ha llevado a cabo en gabinete una identificación de las cualidades que este tipo de personajes manifiestan de forma explícita y evidente en las narraciones.

Con base en estudios precedentes(*) sabíamos que esas cualidades del héroe se podían agrupar en tres variables de carácter (alegre, cariñoso, bueno), dos de aptitud (inteligente, trabajador), dos de energía (fuerte y valiente) y una de status (rico). Estas mismas categorías se utilizaron también para obtener información sobre la autoimagen y la heteroimagen de los niños que son los temas de los próximos capítulos.

El análisis de las cualidades de los héroes presenta los siguientes datos:

La alegría es el único rasgo que poseen más de la mitad de los héroes. La segunda característica más importante es la bondad, aunque estos personajes no suelen exteriorizar su afectividad mostrándose cariñosos. En cuanto a los rasgos de energía del héroe, se aprecia que no se corresponden con las figuras arquetípicas más tradicionales: es decir, no son numerosos los héroes fuertes y valientes. Finalmente, llama la atención la escasez de personajes trabajadores y ricos.

(*) Cfr. MARTÍN SERRANO, M., 1986.

A la vista de estos análisis no se ha encontrado un perfil de rasgos que diferencie la personalidad de los héroes respecto a la de los antihéroes. Si las distintas evaluaciones que los niños establecen entre los primeros (evaluación positiva) y los segundos (evaluación negativa) no se traduce en la existencia de rasgos diferentes, cabe la siguiente hipótesis explicativa:

Cuando los niños de este estudio se representan a los héroes y a los antihéroes recurren a un mismo modelo de generación de arquetipos. Ese modelo puede ser el utilizado por los niños que están todavía en las últimas etapas cognitivas mágico-simbólicas. El modelo es universal porque sirve para representar tanto a los personajes con los que el niño se identifica, como aquellos otros con los que no se identifica. El recurso a este modelo se puede explicar porque le permite al niño mantener las barreras que separan su universo de representación mágico-simbólica, del universo de representación real-concreto corespondiente al mundo de los adultos.

En consecuencia, la identidad aparecida entre los rasgos del héroe y del antihéroe puede ser interpretada, en parte, como una manifestación de la etapa de maduración cognitiva en la que se encontraban la mayor parte de los niños encuestados. Última etapa de su vida infantil y previa al realismo concreto, próximo a aparecer con el inicio de la adolescencia.

A favor de esta interpretación tendríamos el siguiente

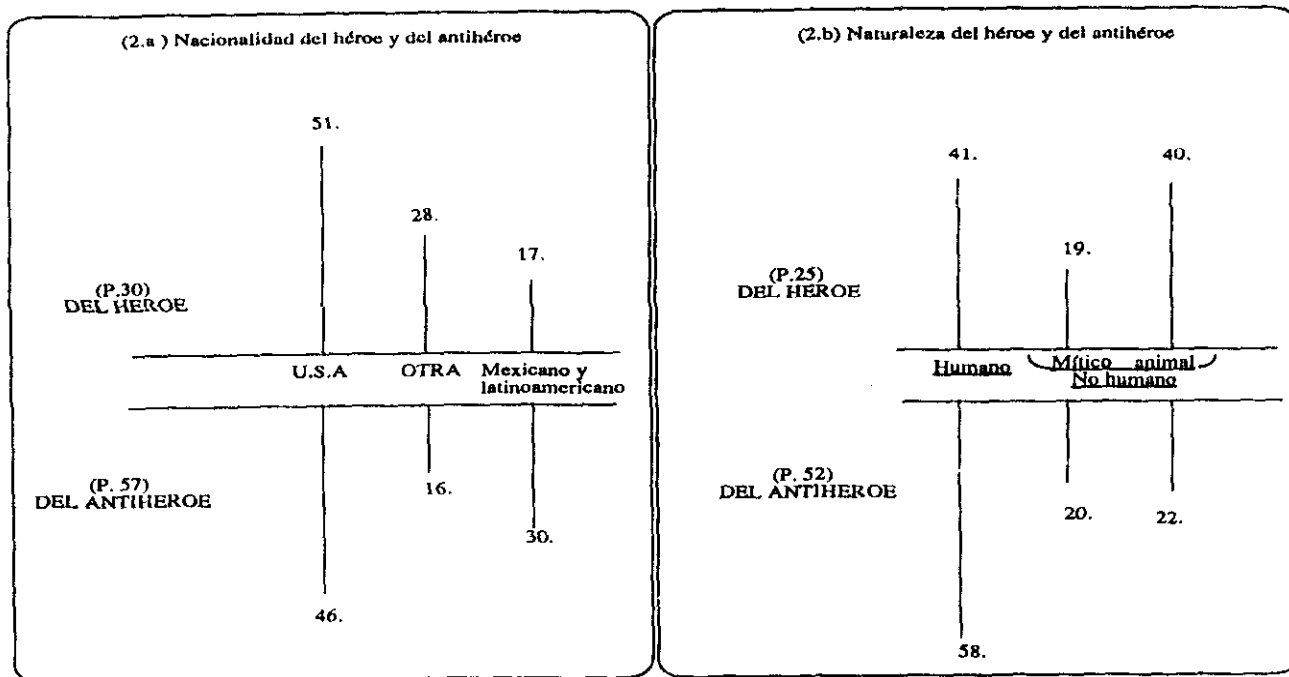
dato: El universo mágico-simbólico se caracteriza por la existencia de un amplio espacio para los héroes míticos y animales. Esa misma abundancia aparece en los héroes y antihéroes de nuestros niños.

En cambio, hemos identificado otros rasgos de los personajes que no cabe relacionar con el universo mágico-simbólico de los once años. Concretamente: hay una desproporción de personajes masculinos; los personajes actúan en el presente, cuando les correspondería una ubicación atemporal; y, sobre todo, carecen de poderes mágicos sin los cuales no se construye ningún cuento maravilloso.

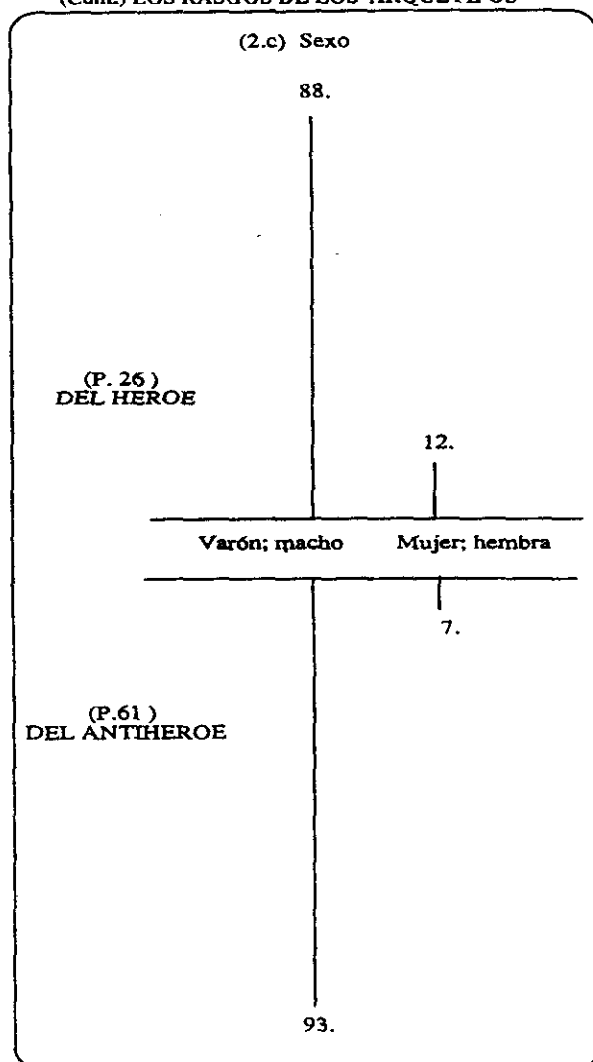
Una explicación de esta incongruencia podría ser la siguiente: Los MCM, y en mayor medida que ningún otro la TV, actúan como proveedores de arquetipos para los niños de esta edad; pero generalmente no construyen esos personajes según los modelos de representación mágico-simbólica. Sin embargo, los personajes de los MCM tendrían una enorme capacidad de constituirse en modelos mágicos. Tanta, que la representación del universo fabulatorio en los niños de once años, adoptaría aquellos rasgos de los personajes que no resulten incompatibles con el nivel de desarrollo cognitivo de los pequeños. Entre esos rasgos que son característicos del relato audiovisual, se encuentran precisamente los que los niños han asimilado: el predominio de varones; de las actuaciones en el presente y del recurso a aparatos tecnológicos en lugar de a poderes

mágicos. Coincidiríamos en este análisis con Zires, M., aunque nuestras observaciones no son tan drásticas como las suyas. La autora afirma que en cada época han existido determinados tipos de héroes. "Los héroes de la actualidad son los héroes de la sociedad tecnológica. La fascinación del poder de la técnica, de la extensión de la fuerza física del hombre y los deseos de transgredir los límites del cuerpo se ven cristalizados en esas figuras... Las pistolas de vaqueros y policías han pasado a ser parte de la prehistoria. Los rayos nucleares, cósmicos y laser han desplazado totalmente la varita mágica y sus diferentes versiones". (Zires, 1983, p. 20).

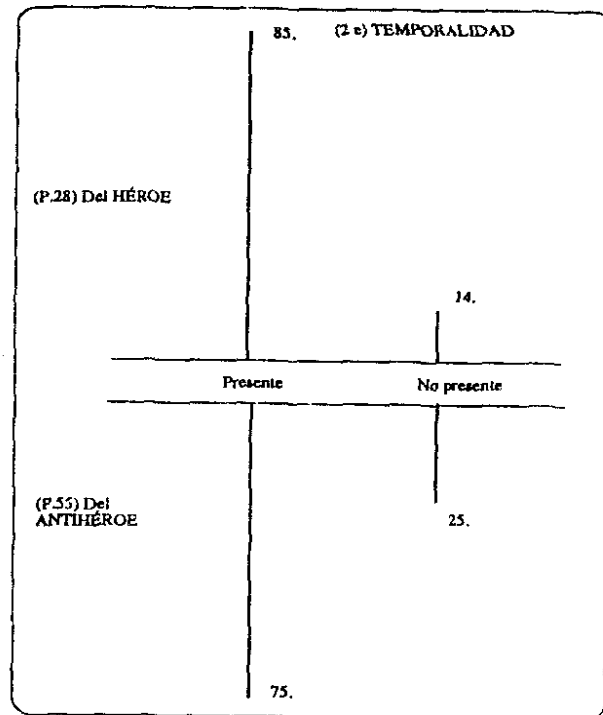
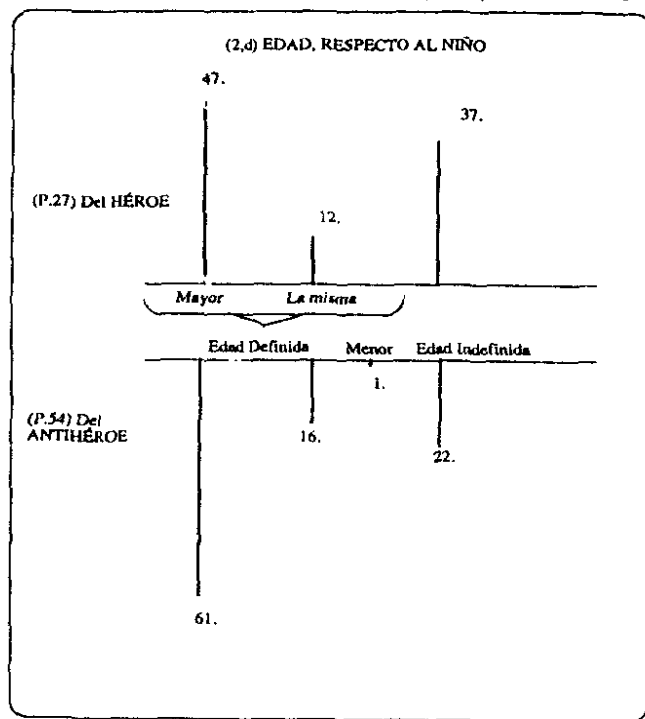
LOS RASGOS DE LOS ARQUETIPOS



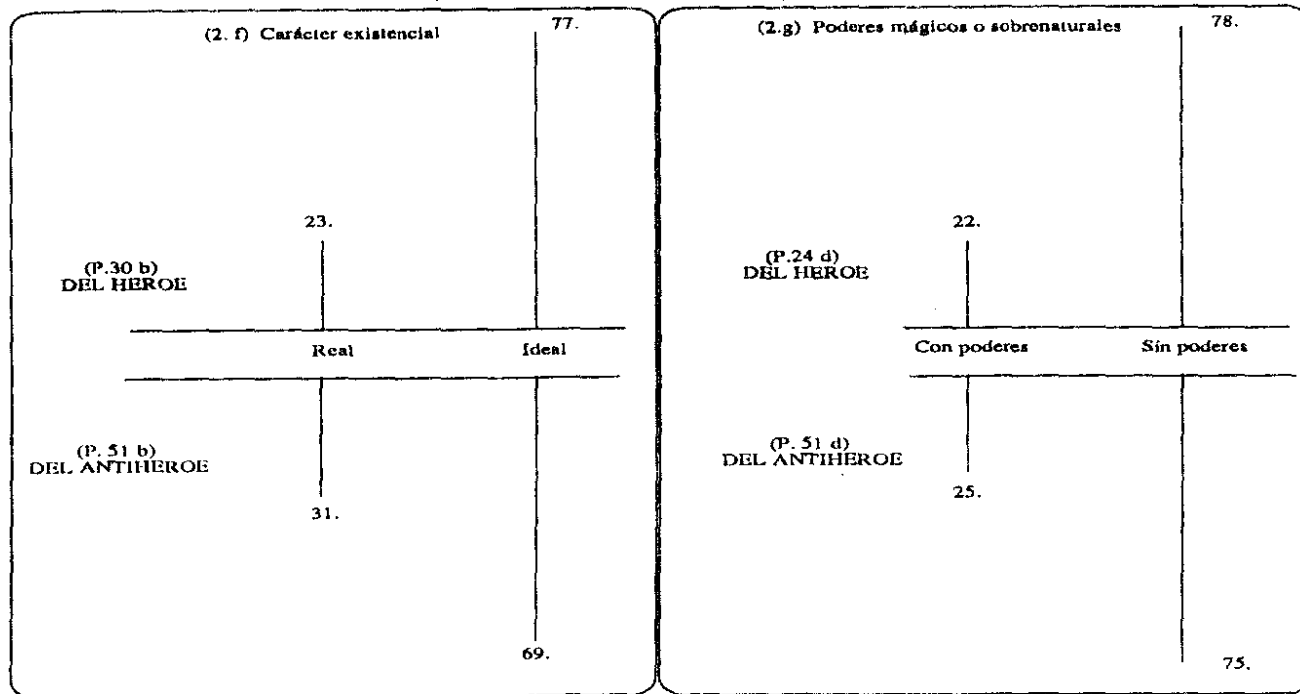
(Cont.) LOS RASGOS DE LOS ARQUETIPOS



(Cont.) LOS RASGOS DE LOS ARQUETIPOS



(Cont.) LOS RASGOS DE LOS ARQUETIPOS



4.1.3. Los Atributos de los Arquetipos según los Rasgos del Niño y de su Entorno.

Analizamos aquí las diferencias encontradas en los rasgos de los arquetipos según el sexo y la escuela a la que asisten los niños. Igualmente tomamos en cuenta el uso que hacen de los MCM. Finalmente, se ha controlado también si existe alguna relación entre los atributos de los personajes y las características de las amistades y enemistades de los niños; así como la posible relación entre esos atributos y los tipos de juegos de los pequeños.

a) Los arquetipos y el sexo de los niños.^(*)

Se han encontrado las mismas pautas de atribución en los varones y en las niñas. Las diferencias apreciadas carecen de significación y no invierten los componentes del modelo. Posiblemente una muestra mayor demostraría que los niños son más proclives que las niñas a seleccionar arquetipos ideales, con poderes mágicos y de edad definida, procedentes de los programas infantiles. Adelantamos que el sexo de los niños opera como un criterio discriminativo cuando se analizan los comportamientos de los héroes y de los antihéroes.

(*) Ver Histograma 3.

b) Los arquetipos y la clase social. (*)

La clase social a la que pertenecen los niños está controlada aquí por el tipo de escuela a la que asisten. Cuando interviene esta variable se observa lo siguiente:

Los niños de escasos recursos económicos (escuela pública) son más discriminativos al diferenciar los rasgos de sus héroes y antihéroes. Introducen para separar a sus personajes preferidos de los rechazados, factores de humanidad, de edad y de nacionalidad. (Ver Esquema 1).

El rasgo que más valor discriminativo tiene para separar los héroes de los antihéroes es la edad del personaje. La mayoría de los niños de nivel socioeconómico bajo eligen como héroes a los personajes con edad indefinida, apartándose así de la pauta general, la cual establece que héroes y antihéroes tienen una edad definida.

Otro proceder de los niños de escasos recursos es subrayar la humanidad de los antihéroes, oponiéndola de un modo mucho más evidente a la no humanidad de los héroes.

Tomar en cuenta la edad (definida en los antihéroes, no definida en los héroes) y considerar el carácter humano de los héroes versus el no humano de los antihéroes, son procedimientos

(*) Ver Histograma 4.

tos discriminativos que pueden interpretarse en el mismo sentido: Se está recurriendo a los rasgos de personalidad del personaje para separar el universo de "los buenos" respecto al de "los malos". Procediendo de esta manera, los niños de la escuela pública se asemejan más a los criterios que en idénticas circunstancias utilizan los adultos.

Igualmente, opera un criterio de identidad sociocultural cuando los niños de escasos recursos buscan sus héroes en nacionalidades distintas a la norteamericana. Este comportamiento se contrapone al de los niños de nivel socioeconómico alto. Estos niños, que asisten a la escuela privada, también diferencian entre héroes y antihéroes, según su nacionalidad, pero a quienes no son de nacionalidad norteamericana suelen reservarles el papel de antihéroes^(*). Los distintos marcos de referencia entre ambos grupos de niños se transparentan de manera explícita en esta doble discriminación.

Se podría tal vez concluir que los niños de la escuela pública recurren a criterios más maduros (en el sentido de desarrollo cognitivo) que los niños de la escuela privada, todavía más anclados en procedimientos infantiles a la hora de separar el universo mágico-simbólico del universo real concreto.

Otro rasgo más que introducen los niños de nivel económico bajo para diferenciar a sus personajes preferidos y rechazados es el medio de comunicación donde aparecen. La mayoría de sus

antihéroes sólo salen en la TV. Conviene precaverse de una interpretación aparentemente obvia y sin embargo falsa: no se está trasluciendo un rechazo del universo simbólico ofrecido en este medio. Esa interpretación no se corresponde con los datos obtenidos sobre el uso que hacen de la TV los niños de la escuela pública. Examinando quiénes son concretamente esos antihéroes que sólo actúan en la TV, se comprueba que coinciden en ser mayoritariamente humanos; en tanto que los personajes no humanos de donde estos niños reclutan sus héroes suelen encontrarse además de en la TV en otros medios. Por ejemplo el personaje de la "Oruga Katy", animalito de dibujos animados creado en México, es presentado en los tebeos además de en la TV. Los "Pitufos", también son personajes que salen en ambos medios.

Los niños de escasos recursos son el grupo expuesto durante más tiempo a la TV. Por eso tiene lógica que seleccionen un mayor número de personajes presentados en dicho medio. En cambio, los niños de elevados recursos, diversifican sus fuentes de comunicación. Por ello es razonable pensar que recurran a diversos MCM para seleccionar tanto a los personajes favoritos como a los rechazados. Eso es precisamente lo que se observa cuando se acude a los datos.

- c) El uso de los MCM en la identificación de los arquetipos.

Se ha analizado si el uso que los niños hacen de los MCM afecta a la selección de arquetipos que realizan los pequeños.

En términos generales, las diferencias encontradas no tienen que ver directamente con variaciones en el uso de los medios de comunicación. La clase social de los niños *pauta* un determinado uso de los MCM; por lo cual el sentido y la significación de esas diferencias asociadas con el uso de los MCM, reproduce un efecto de la clase social.

La única intervención de los MCM en la diferenciación de los rasgos que identifican y ubican a los arquetipos, tiene que ver con el medio en donde se suelen presentar los personajes favoritos y rechazados.

Es muy posible que la ausencia de rasgos que discriminen los perfiles de los arquetipos en función de los hábitos de uso de los MCM que tienen los niños, se deba a la desagregación de los datos.

d) Los arquetipos y las amistades y enemistades de los niños.

Puede existir algún tipo de correspondencia entre el sexo de las amistades de los niños y el de su personaje favorito. Para comprobarlo se ha analizado la asociación entre

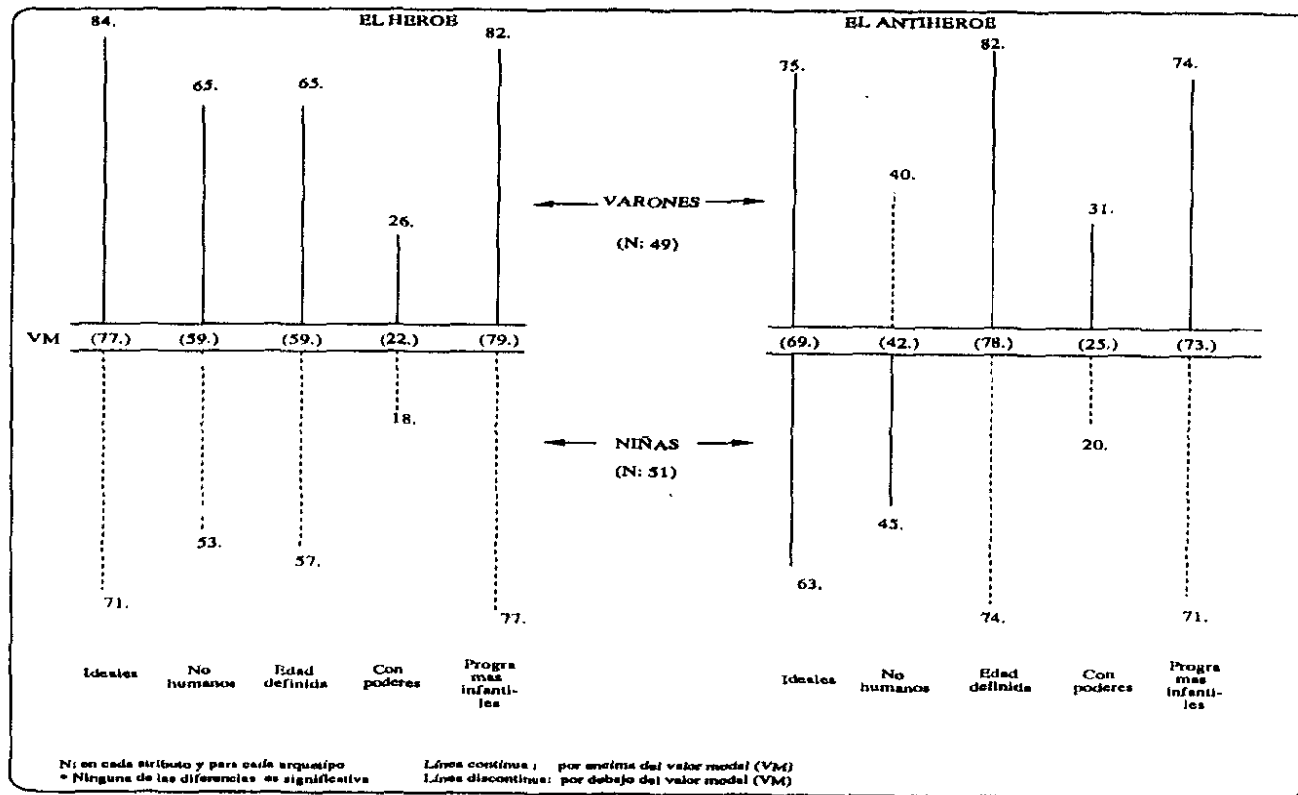
esas variables. También se ha relacionado la edad de las amistades con la edad del héroe. Una comprobación equivalente se ha efectuado en el caso de las enemistades del niño y su personaje rechazado. No se ha encontrado ninguna correspondencia entre los aspectos que hemos mencionado. Ni la edad ni el sexo de los "amigos" y "enemigos" del niño, son criterios que identifiquen o diferencien el sexo y la edad de los arquetipos.

e) Los arquetipos y los juegos de los niños.

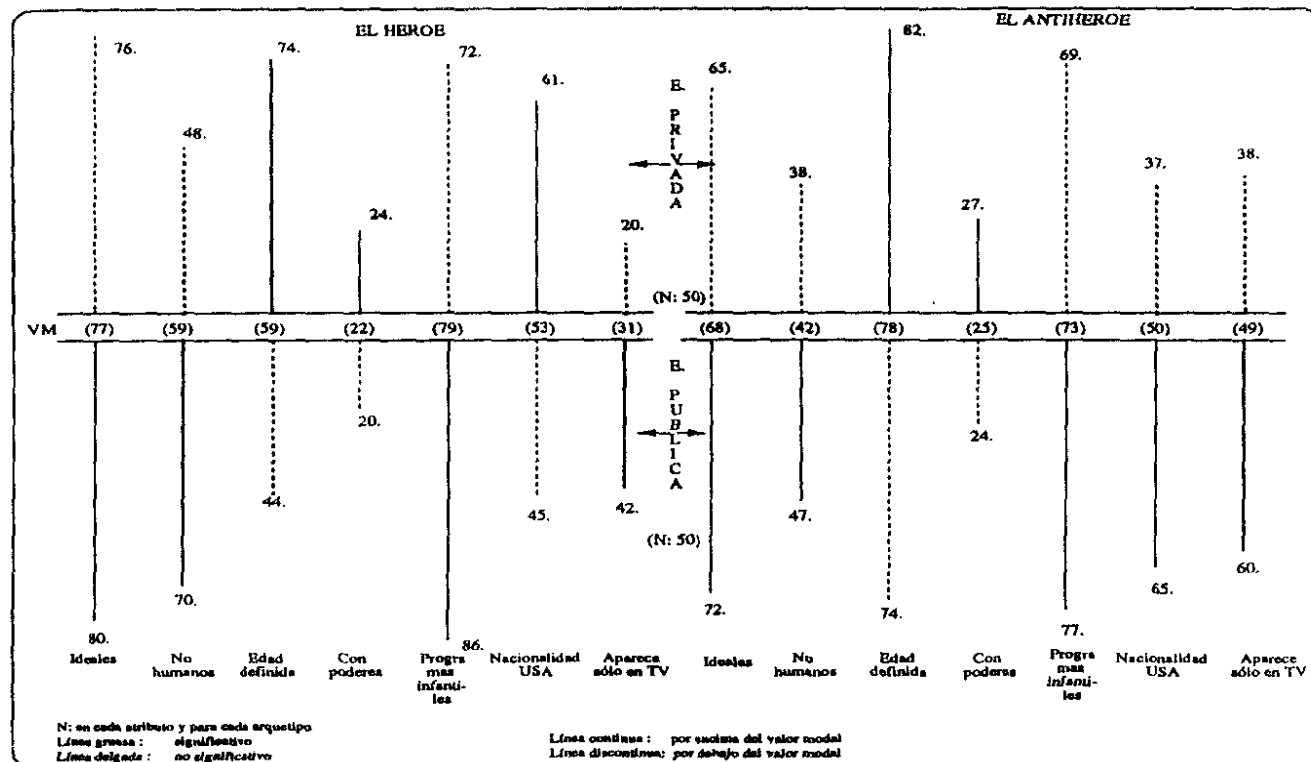
Contamos con información sobre los ámbitos de referencia de los juegos preferidos por los niños. Una distinción entre estos ámbitos, se refiere a que tengan por referencia al mundo adulto o al mundo infantil. Se ha comprobado si esta diferencia se relaciona con la edad respecto al niño, de su héroe y de su antihéroe. Los resultados obtenidos indican que los niños optan por juegos "adultos" o "infantiles" con independencia de la edad que poseen los personajes favoritos y rechazados.

Los niños practican juegos unisexuales o mixtos. Esta preferencia tampoco aparece asociada con el sexo de su héroe ni de su antihéroe.

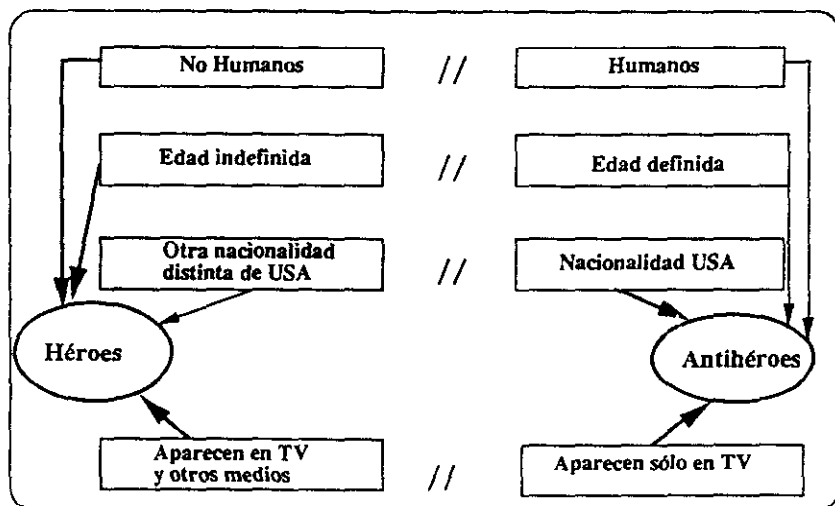
ATRIBUTOS QUE POSEEN LOS ARQUETIPOS DE LOS VARONES Y DE LAS NIÑAS *



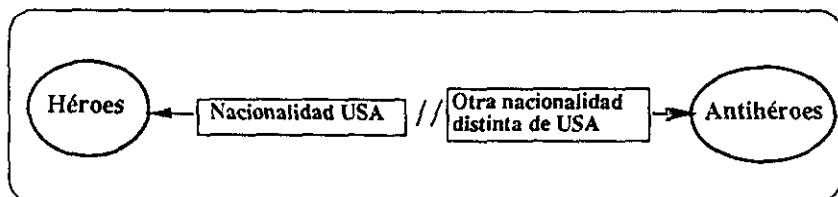
ATRIBUTOS QUE POSEEN LOS ARQUETIPOS DE LOS NIÑOS EN CADA ESCUELA



**RASGOS QUE DIFERENCIAN A LOS HÉROES Y A LOS ANTIHÉROES
EN LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PÚBLICA**



**RASGOS QUE DIFERENCIAN A LOS HÉROES Y A LOS ANTIHÉROES
EN LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIVADA**



→ Diferencia significativa
 → Diferencia no significativa

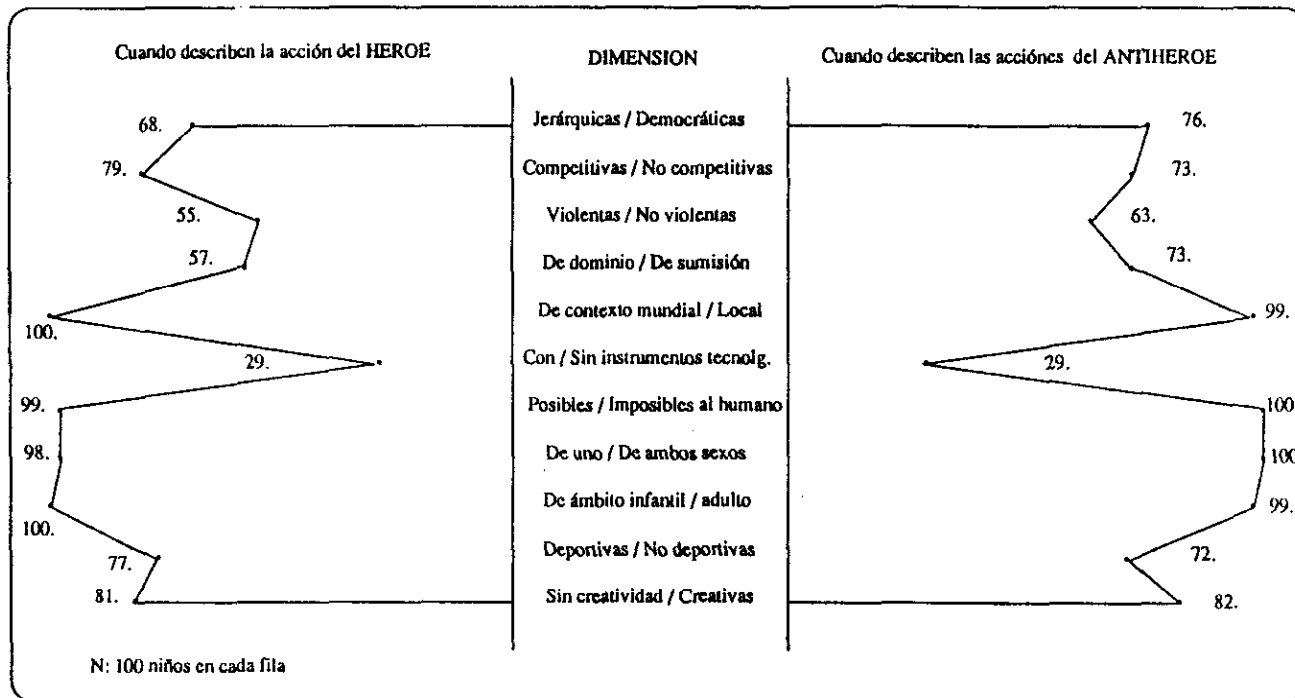
4.2. LAS ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS.

4.2.0. Perfiles de las Acciones que Realizan los Héroes y los Antihéroes.

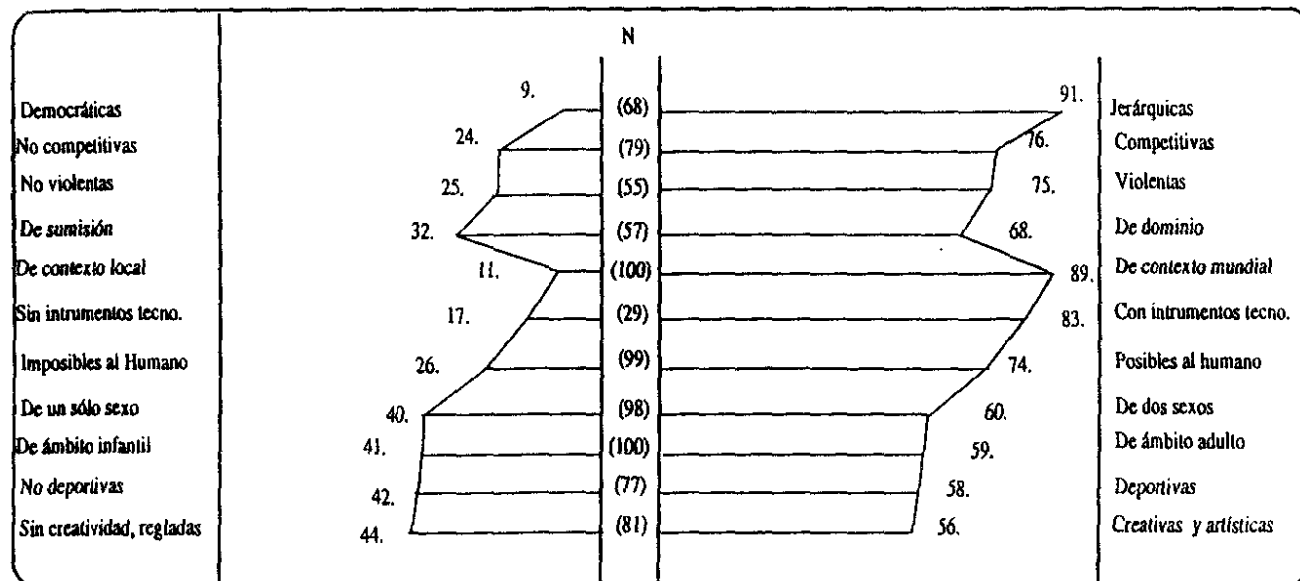
Los niños han descrito las acciones que realizan los héroes y los antihéroes. La información proporcionada permite elaborar en gabinete un perfil de las dimensiones (jerárquicas vs democráticas; competitivas vs no competitivas; de ámbito infantil vs adulto, etc.) en las que se pueden clasificar las acciones de los arquetipos. Cada una de la dimensiones empleadas en la clasificación, ha resultado ser adecuada tanto para analizar las acciones del héroe como las del antihéroe. (Ver Histograma 1).

Dentro de cada dimensión la acción del personaje sigue una u otra orientación. Se han analizado las orientaciones de las acciones realizadas por los héroes (ver Histograma 2a) y por los antihéroes (ver Histogramas 2b).

NIÑOS QUE ELIGEN UN PERSONAJE CUYAS ACCIONES SON CLASIFICABLES EN CADA DIMENSION

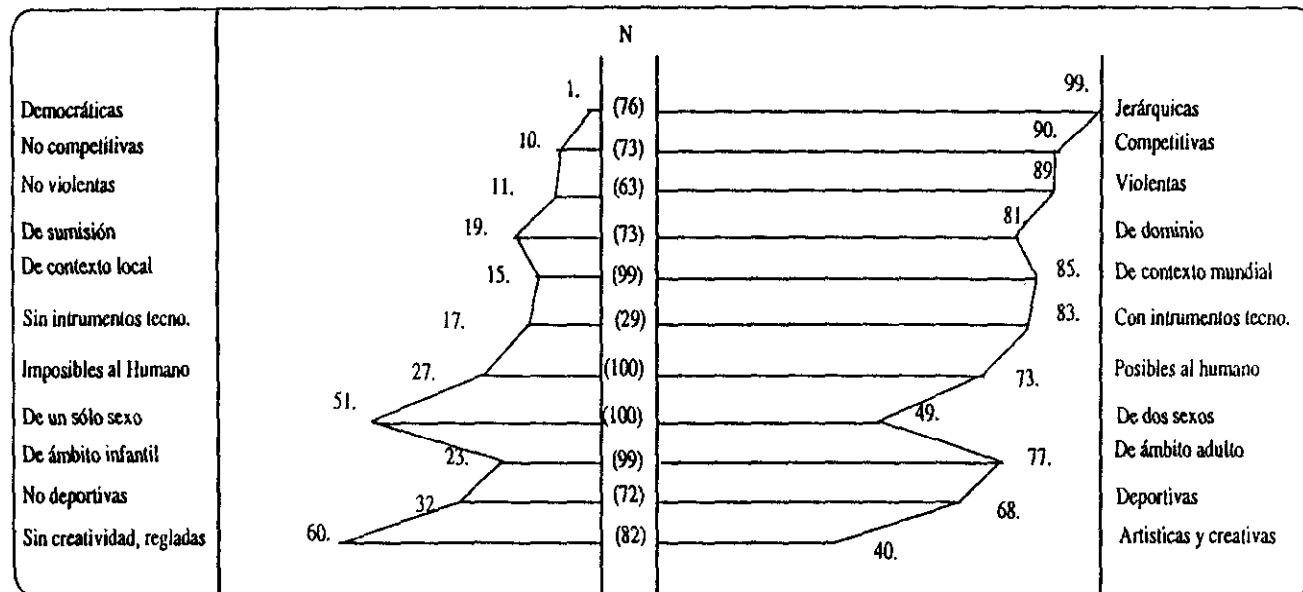


PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE



N: Personajes cuyas acciones pueden ser incluidas en cada dimensión

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE



N: Personajes cuyas acciones pueden ser incluidas en cada dimensión

4.2.1. Tipologías para el Análisis Comparativo de las Acciones de los Héroes y Antihéroes.

La comparación entre los datos reproducidos en el Histograma 2a (orientación de las acciones del héroe) con los datos reproducidos en el Histograma 2b (orientación de las acciones del antihéroe) permite cotejar, par a par, la orientación de las respectivas acciones de los arquetipos. De este modo, averiguamos cuáles son los comportamientos que sirven (y que no sirven) para diferenciar entre la acción de los personajes preferidos y la de los personajes rechazados.

A) Criterios para comparar la Orientación de las acciones del héroe y del antihéroe.

Como se ha indicado, cada una de las acciones han sido clasificadas en un repertorio de dimensiones. Por ejemplo, se analiza si la acción del héroe o del antihéroe puede ser pertinentemente considerada en la dimensión violenta -- no violenta. Toda dimensión tiene dos orientaciones opuestas, como bien se comprueba en el ejemplo citado. Para elaborar nuestro modelo, se parte de los siguientes supuestos:

- a) Aquellas acciones orientadas en el mismo sentido tanto en el héroe como en el antihéroe no servirán para

establecer diferencias entre ambos. Por ejemplo, (tal como es el caso) los héroes y los antihéroes coinciden en que la mayor parte de sus acciones son de naturaleza violenta (ver Histogramas 2a y 2b). En consecuencia, la violencia de la acción no es un rasgo que explique las razones por las que los niños distinguen los actos de los héroes de los actos de los antihéroes.

- b) Aquellas acciones pautadas en sentido opuesto en el héroe respecto al antihéroe, servirían para establecer diferencias entre ambos arquetipos. Por ejemplo, si sucediese que las acciones del héroe fuesen en la mayoría de los casos creativas en tanto que las acciones del antihéroe carecieran en la mayoría de los casos de creatividad (fuesen regladas), esa dimensión "acción creativa /vs/ acción reglada", serviría para discriminar entre los comportamientos atribuidos a los héroes y a los antihéroes. Este ejemplo es el único en el que se encuentra esa distinta orientación, en el conjunto de los datos, pero la diferencia carece de valor significativo (ver Histogramas 2a y 2b). Cuando se examinan por separado algunos subconjuntos de personajes encontramos discriminaciones. Por ejemplo, analizando a los personajes animales, los héroes tienen un comportamiento de sumisión en tanto que los antihéroes tienen comportamientos de dominio. (Ver Histogramas 4a y 4b).

- c) Aquellas acciones pautadas en un sentido en el héroe y que en cambio no tienen una orientación determinada en el antihéroe, sirven para identificar los rasgos que diferencian al héroe respecto del antihéroe. Por ejemplo, los animales héroes realizan acciones de carácter creativo y artístico, en tanto que esos mismos animales, cuando son antihéroes, no se definen ni por la creatividad ni por la carencia de ella. (Ver Histogramas 4a y 4b).
- d) Una comparación complementaria a la precedente se establece cuando el antihéroe realiza acciones orientadas en algún sentido, en tanto que las acciones del héroe carecen de esa orientación. Por ejemplo, los antihéroes se definen porque sus acciones son más frecuentemente de naturaleza deportiva, en tanto que ese criterio no interviene diferenciando las acciones del héroe. (Ver Histogramas 2a y 2b).
- e) El análisis se completa identificando las acciones que no juegan ningún papel en la distinción entre héroes y antihéroes. Son aquellas que no están orientadas en ningún sentido, ni en el perfil de los héroes ni en el de los antihéroes. Por ejemplo, carece de orientación el que la acción realizada por los personajes sea propia de un sólo sexo o de ambos sexos.

A partir de estos criterios, es posible elaborar unas tipologías de acciones, destinadas a comparar los comportamientos que los niños les atribuyen a los héroes respecto a los que les atribuyen a los antihéroes.

B) Modelo para comparar las acciones del héroe con las del antihéroe.

Se procede cotejando el perfil del héroe (Histograma 2) con el del antihéroe (Histograma 2b). Para cada par de dimensiones:

- a) Se comprueba si en el héroe y también en el antihéroe, esa dimensión tiene una orientación determinada. Por ejemplo, así ocurre con las acciones de dominio. Se comprende que estos rasgos sirven como marco general de la acción; sitúan los comportamientos de todos los arquetipos (héroes y antihéroes), pero no son los utilizados por los niños para diferenciar entre el universo de los héroes queridos y el de los antihéroes rechazados.
- b) Se comprueba si existen acciones que teniendo una orientación determinada en el héroe no la tengan en el antihéroe. No existe ningún caso, en ambos histogramas, con esta tipología. Aparece un ejemplo cuando se

analiza por separado el material proporcionado por las niñas. Esas niñas, les atribuyen a sus héroes acciones que pueden ser realizadas por ambos sexos; en tanto que a los antihéroes no les asignan acciones en las que tenga relevancia el que lo haga un sólo sexo o ambos. Las acciones de este tipo, permiten conocer los comportamientos del héroe que le diferencian del antihéroe.

- c) Se comprueba si las acciones no tienen una orientación determinada ni en el héroe ni en el antihéroe. Por ejemplo, pertenecen a esta tipología, en los perfiles que estamos comparando, las acciones referidas a la dimensión creativo / no creativo. Los rasgos de este tipo están fuera del marco general de la acción; no sirven para situar los comportamientos de ningún arquetipo.
- d) Se comprueba si acciones que tienen una orientación determinada en el antihéroe no la tienen en el héroe. Por ejemplo, aparecen en los mismos perfiles las acciones del ámbito adulto como propias de los antihéroes, en tanto que los héroes no se orientan ni hacia comportamientos de adultos ni hacia los infantiles. A partir de estas acciones, se conocen los comportamientos del antihéroe que diferencian respecto al héroe.

e) Como se ha señalado, no existe en el cómputo de nuestro corpus ninguna acción orientada en sentido opuesto en el héroe ni en el antihéroe. Sin embargo, aparecen algunas discriminaciones al comparar determinados subconjuntos. Por ejemplo, el de los personajes animales. Cuando se encuentren tales diferencias discriminativas, se abrirá una quinta y última categoría.

Resulta así una tipología adecuada para comparar las semejanzas y diferencias en los comportamientos de héroes y antihéroes. Para facilitar una visión gráfica de este análisis, incluimos el siguiente esquema:

ESQUEMA 1

MODELO PARA LA COMPARACION, PAR A PAR,
DE LAS ACCIONES DEL HÉROE Y DEL ANTIHÉROE

ACCION DEL HEROE	TIENE UNA ORIENTACION DETERMINADA: NO AMBIGUA		NO TIENE UNA ORIENTACION DETERMINADA: AMBIGUA	
	TIENE UNA ACCION DETERMINADA: NO AMBIGUA (A)	NO TIENE UNA ACCION DETERMINADA: AMBIGUA (B)	NO TIENE UNA ACCION DETERMINADA: AMBIGUA (C)	TIENE UNA ACCION DETERMINADA: NO AMBIGUA (D)
ACCION DEL ANTIHEROE	A: Rasgos identificatorios compartidos por ambos arquetipos (héroes y antihéroes)	B: Rasgos del comportamiento del héroe que le diferencian del comportamiento del antihéroe	C: Rasgos no identificatorios, ni del héroe ni del antihéroe	D: Rasgos del comportamiento del antihéroe que le diferencian del héroe

* **RASGOS NO AMBIGUOS:** Aquellos que están orientados inequívocamente en un sentido. Por ejemplo, el 91% de las acciones que ejecuta el héroe y el 99% de las que ejecuta el antihéroe son jerárquicas. "Jerárquicas" es un rasgo no ambiguo de las acciones que los niños les atribuyen a héroes y antihéroes.

RASGOS AMBIGUOS: Aquellos que no están claramente orientados en un sentido. Por ejemplo, el 59% de las acciones que ejecuta el héroe son de ámbito adulto; pero el 41% de esas acciones se orientan hacia el lado del ámbito infantil. "De ámbito adulto" o "De ámbito infantil" son rasgos ambiguos de las acciones que los niños les atribuyen a los héroes.

La información obtenida se basa en un elevado nivel de discriminación. Para que la orientación de una acción haya sido considerada no ambigua se ha establecido convencionalmente que la separación entre las categorías (por ejemplo, violento / no violento) sea al menos de treinta puntos. También se cuenta para el desarrollo de este capítulo con los análisis de distribución y discriminación.

C) Aplicación de las tipologías para el estudio comparativo de las conductas del héroe y del antihéroe.

Este análisis se desglosa en las siguientes partes:

- Primero se compara al conjunto de los héroes con el conjunto de los antihéroes.
- Luego se analiza el subconjunto de personajes humanos y no humanos.
- Seguidamente se estudia el subconjunto de los héroes animales y míticos.
- Por último, se distingue entre personajes mayores y menores que el niño y aquellos que no representan alguna edad específica.

4.2.2. Semejanzas y Diferencias de las Acciones de los Héroes y Antihéroes.(*)

Resulta sorprendente observar cuantos rasgos comunes presentan las acciones de los héroes y antihéroes. No es eso lo que mitos y cuentos enseñan: aparentemente, el héroe y el antihéroe son presentados como antagonistas que se diferencian tanto por sus rasgos (físicos, de personalidad, de origen) como por sus acciones, sus objetivos y sus valores. Sin embargo, existen algunas acciones que en los mitos y cuentos realizan tanto el héroe como el antihéroe. Por ejemplo, ambos pueden pelear, castigar, dar órdenes, buscar triunfos, etc.

Cuando los niños de esta investigación les atribuyen a sus héroes y antihéroes determinados comportamientos, siguen en sus procesos cognitivos el mismo esquema existente en los procesos narrativos de los cuentos y mitos. Lo que debe de sorprendernos no es esa semejanza en las acciones compartidas por héroes y antihéroes, sino el contenido de esas acciones compartidas, cuyas orientaciones se pueden agrupar en tres referencias generales:

- a) Referencias a un tipo de comportamientos realistas
(acciones posibles al humano).

(*) Ver Cuadro 1.

b) Referencias a un espacio social universalista (acciones de contexto mundial).

c) Referencias a interacciones sociales pautadas competitivamente (acciones competitivas, jerárquicas, dominantes, violentas).

a) Los actos realizados por los arquetipos pueden ser llevados a cabo por cualquier ser humano. Esto sería un indicador de que el niño está traspasando esa etapa fabulatoria en la que opera con la magia, los poderes sobrenaturales y los encantamientos. En este aspecto, los elementos con los que va conformando sus representaciones de los héroes y antihéroes no están apoyados en los objetos mágicos propios de los cuentos de hadas.⁽⁴⁾ Los niños se muestran así más familiarizados con las cosas que hacen los hombres y con el poder que tiene la tecnología para lograr los deseos; y de ellas toman los componentes que incorporan a su universo mágico.

b) Las referencias a un espacio social universalista indican que los niños no limitan sus representaciones a un contexto exclusivamente local o nacional. Este dato se debe poner en relación con el hecho de que han elegido generalmente a personajes cuyas acciones no dependen del contexto en el que actúan. Por ejemplo, son héroes o antihéroes que cantan, hacen deporte, vuelan, pelean, etc. Ciertamente, la producción televisual multinacional elude actos con los que sólo pudiesen

identificarse los miembros de un país, de una clase social o de un colectivo; como serían, por ejemplo, cantar en las Posadas, torear o pelear gallos.

Por otra parte, cabe considerar que una visión realista de los comportamientos tiene que asociarse con un espacio social universalista. La mayor parte de las cosas "reales" que hacen las personas, se hacen en cualquier lugar; no son privativas de un ámbito sociocultural nacional y aún menos local.

La visión realista que tienen los niños del espacio y del tiempo en que viven también se manifiesta en la utilización, por parte de sus personajes, de instrumentos tecnológicos.

La representación que los niños van construyendo, tanto cuando se identifican con un personaje como cuando no lo hacen, plantea como situación de referencia un espacio, un tiempo y una técnica que corresponden a la época actual. En dicha referencia no hay signos de evasión infantil.

c) Un conjunto de rasgos propios de las personalidades autoritarias (actitudes jerárquicas, competitivas, violentas y dominantes) llaman la atención de los niños cuando se representan las acciones de aquellos a quienes prefieren y a quienes rechazan. Es como si los pequeños estuvieran describiendo pautas de comportamiento que se encuentran no sólo en los personajes de los MCM, sino igualmente en la sociedad en la

que viven, en donde presencian signos de autoritarismo y son raras la solidaridad, la cooperación y la convivencia en armonía.

En consecuencia, cabría señalar que las representaciones que les llegan a través de los comportamientos de sus personajes no parecen estar en contradicción con los estímulos axiológicos del medio urbano en el que los niños van adquiriendo sus experiencias sociales. Es por ello, quizás, que emplean los marcos autoritarios tanto para referirse al héroe como al antihéroe, como un supuesto previo para cualquier posible acción. Este encuadre competitivo de la acción no está en contradicción con el encuadre de la personalidad del personaje. Por ejemplo, Lucke (personaje de "La guerra de las galaxias") se comporta, según los niños, peleando; lo cual no es óbice para que sea un arquetipo de bondad.

Existen dos rasgos excluidos de la representación de nuestros niños cuando narran los comportamientos de sus arquetipos:

En primer lugar (y a pesar de que la mayor parte de los personajes son varones o machos), ni los héroes ni los antihéroes se identifican por los roles sexuales. Las cosas que hacen pueden ser propias de un sólo sexo o de ambos sexos (por ejemplo, jugar, cantar, volar, mandar a los demás, etc.). Este dato, es muy sugerente; tanto, que existe el riesgo de buscarle una interpretación poco fundada. Por ejemplo, se podría

pensar en que los niños operan sin prejuicio sexual a la hora de elegir y rechazar a sus personajes. Interpretación posible si no fuese desmentida por otros datos en los que se manifiesta la persistencia de discriminaciones según el sexo: por ejemplo, la rolificación existente en los juegos. Otra interpretación posible sería que los héroes de los niños, aunque biológicamente tengan un sexo, axiológicamente serían asexuados; lo cual estaría en concordancia con el estadio de desarrollo sexual de los niños, pero en discrepancia con los rasgos utilizados para elegir o rechazar a los personajes (por ejemplo, el que sean guapos o feos). Por tanto, parece prudente abstenerse, con la información disponible en este estudio, de una interpretación que no podríamos probar.

En segundo lugar, ni los héroes ni los antihéroes se identifican por tener creatividad o por carecer de ella; aunque es más propio de los héroes que sus acciones sean creativas y más propio de los antihéroes el que sean regladas. De cualquier modo, lo lúdico /versus/ lo constreñido no parece ser un criterio importante para distinguir entre personajes favoritos y rechazados.

Por lo que respecta a las diferencias en las acciones de los arquetipos, en este estudio la identidad del héroe no se distingue por el recurso a unas acciones que sólo él realice. Las orientaciones de sus actos son las mismas que las del antihéroe. Por el contrario, el comportamiento del antihéroe

posee dos rasgos diferenciables: más antihéroes se mueven en contextos de adultos y despliegan destreza física en actos deportivos. Cabe concluir que el universo de adultos provee tanto de héroes como de antihéroes, mientras que el universo infantil sólo provee de héroes y nunca de antihéroes.

CUADRO 1

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito.

Función descriptiva de la Tipología	Orientación de las Acciones
(A) Rasgos Compartidos por Héroes y Antihéroes (Identificatorios)	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano
(B) Rasgos del Héroe que le diferencian del Antihéroe	-Ninguno
(C) Rasgos No Compartidos por Héroes y Antihéroes (No Identificatorios)	<ul style="list-style-type: none"> -Tanto de dos sexos, como de uno sólo -Tanto creativas y artísticas como regladas
(D) Rasgos del Antihéroe que le Diferencian del Héroe	<ul style="list-style-type: none"> -De ámbito adulto -Deportivas y de destreza física

4.2.3. La Naturaleza de los Arquetipos y los Comportamientos que les Convierten en Héroes y Antihéroes. (*)

En el epígrafe precedente se han analizado, por una parte, el conjunto de las acciones de todos los héroes, y por otra, el conjunto de las acciones de todos los antihéroes. Ese análisis va a servir de marco de referencia general para los que ahora siguen.

Comparar a todos los héroes con todos los antihéroes es un paso necesario para entender cómo se representan los niños el universo de la acción. Pero cabe un análisis más profundo. Los personajes elegidos y rechazados por los niños son de distinta naturaleza:

- Hay personajes humanos y no humanos;
- Unos personajes son animales y otros son míticos;
- De unos personajes cabe indicar una edad definida y de otros no. (*)

Una hipótesis razonable es la siguiente: Puede suceder que cada una de esas tres tipologías de personajes le sirva al niño para representar, a través de ellas, distintos universos

(*) Ver Cuadro 2.

de la acción. Por ejemplo, podría suceder que cuando las acciones requiriesen destreza física, los personajes fuesen humanos; o que cuando las acciones se desarrollasen en el mundo infantil, los protagonistas fuesen animales; o bien que cuando los comportamientos indicasen sumisión, los realizase un personaje de edad indefinida. Si esta hipótesis se cumpliera, se habría mostrado que existe una correspondencia entre la estereotipia narrativa (selección como protagonistas de unos personajes con determinada naturaleza) y la estereotipia de la acción (selección, según la clase de comportamientos, de personajes con una determinada naturaleza).

Para comprobar esta hipótesis se ha analizado, primeramente, la orientación de las acciones de héroes y antihéroes humanos y no humanos. Luego, la orientación correspondiente a las acciones de héroes y antihéroes animales y míticos. Y finalmente, la orientación referida a los comportamientos de héroes y antihéroes con edad definida e indefinida. Los resultados de estos análisis se describen con detalle en las páginas que siguen. Pero antes de presentarlos conviene ya dejar explícito el sentido que de tales análisis se deduce.

Se puede asegurar que las tres tipologías de personajes (humano / no humano; animal / mítico; y edad definida / indefinida) diferencian entre universos de la acción. La hipótesis que hemos enunciado se confirma.

El mayor poder diferenciador lo tiene la separación entre

las acciones de los animales y las acciones de los personajes míticos. Concretamente, con la distinción animal/mítico se separa: a) el mundo infantil del adulto; b) los comportamientos posibles para cualquier sexo (aquellos que pueden realizar tanto los varones como las mujeres) de los actos que son privativos o bien de un sexo o bien del otro; c) igualmente, sirve para separar las acciones que pueden ejecutar los seres humanos de las que les son imposibles. En todo caso, tanto los personajes animales como los míticos actúan creativamente; es decir, sus acciones generalmente no están sujetas a reglas.

De estas observaciones, cabe concluir lo siguiente: Sobre el animal se proyectan comportamientos que hacen de él la representación de OTRO ser humano; más concretamente, de otro niño, representado en su genérica condición infantil, con independencia de que el niño sea varón o hembra. De hecho, la capacidad del animal para reflejar al ser humano es mayor que la que le corresponde a los propios personajes de naturaleza humana.

La distinción entre las acciones de los personajes humanos y no humanos sirve específicamente para separar los actos en los que se requiere destreza física de aquellos en los que no es necesaria esa aptitud. Sobre el ser no humano se proyecta el sometimiento a reglas, cuando es el antihéroe; y la manifestación de un comportamiento dominante, cuando es el héroe. De estas observaciones cabe deducir que el niño juega con la

evaluación "eficiencia / ineficiencia" cuando distingue entre los actos de los personajes humanos y de los no humanos.

La diferenciación específica que le corresponde a los actos de los personajes de edad indefinida respecto a los de edad definida, se refiere a las acciones donde hay o bien creatividad y espontaneidad; o bien sujeción a las reglas. Cuando los personajes tienen una edad definida se les elige si son creativos (y se les rechaza si no lo son). En cambio, cuando tienen una edad indefinida se les elige si su comportamiento se sujeta a reglas (y se les rechaza en el caso contrario). En correspondencia con esta observación, los héroes de edad definida son dominantes; en tanto que los héroes de edad indefinida son sumisos. Estas observaciones pueden autorizar la siguiente interpretación: Con la distinción entre estas dos tipologías de personajes se introduce una referencia a la libertad y la espontaneidad /vs/ la coerción y el sometimiento.

Se han establecido, por tanto, tres grandes referencias cognitivas que parecen estar latentes en el juego narrativo con la naturaleza de los personajes:

- Lo que pueden hacer y no pueden hacer los hombres, -especialmente los niños-, por el recurso a la distinción entre personajes animales y míticos.
- Lo que se debe hacer poseyendo destreza física y lo

que cabe hacer cuando se carece de ella, como es el caso del propio niño; juego que se consigue con la diferencia entre personajes humanos y no humanos.

- El mundo en el que reinan los comportamientos imaginativos y creativos por oposición al mundo controlado por reglas seguras y establecidas; diferencia manejada mediante el recurso alternativo a personajes con edad definida o indefinida.

Como se ha indicado, esta interpretación global está basada en los análisis específicos desarrollados en los próximos epígrafes. En todo caso, para facilitar esta interpretación global, se ha elaborado la matriz que aparece a continuación.

Diferencias (—) y semejanzas (—) en las orientaciones que tienen las acciones de los héroes, respecto a las de los antihéroes, según la naturaleza de los arquetipos

Orientación de las acciones atribuidas a los personajes	Naturaleza de los personajes elegidos por los niños					
	Humanos	No humanos	Animales	Míticos	De edad definida	De edad no definida
De ambos sexos	(H)		(H) (A)	(H) (A)		(H) (A)
De un sólo sexo				(H) (A)		
De adultos				(H) (A)		
Infantiles			(H)			
Creativas, artísticas			(H)	(H) (A)	(H) (A)	(H) (A)
Regladas		(A)			(H) (A)	(H) (A)
De dominio		(H)		(A)	(H)	
Con sumisión			(H)			(H)
Violentas						(A)
No violentas						
Con destreza física	(H)					
Sin destreza física		(H)				
Posibles al humano	(A)		(H) (A)	(H) (A)		
No posibles al humano		(A)				
Con instrumentos tecnológicos						
Sin instrumentos tecnológicos			(H)			(A)

H= Héroes; A=Antihéroes

CUADRO 2

**LA NATURALEZA DE LOS ARQUETIPOS Y LOS COMPORTAMIENTOS
QUE LES CONVIERTEN EN HEROES Y ANTIHEROES**

PARA EL CONJUNTO DE LOS PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS DEL TOTAL DE LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA LA EDAD DE LOS PERSONAJES RESPECTO A LA EDAD DE LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA LA NATURALEZA HUMANA // NO HUMANA DE LOS PERSONAJES		CUANDO SE TOMA EN CUENTA LA NATURALEZA ANIMAL // MITICA DE LOS PERSONAJES	
		Personajes de edad definida	Personajes de edad no definida	Personajes humanos	Personajes no humanos	Personajes animales	Personajes míticos
(B) RASGOS DEL HEROE QUE LE DIFERENCIAN DEL ANTIHEROE	-Ninguna	-Ninguna	-Creativas y artísticas	-De ambos sexos	-Ninguna	-Con inst. tecn. -Creativas y artísticas	-Ninguna
(D) RASGOS DEL ANTIHEROE QUE LE DIFERENCIAN DEL HEROE	-De ámbito adulto -Deportivas, de destreza física	-De ámbito adulto -Deportivas -Sin creatividad; regladas	-Sin inst. tecn. -De ámbito adulto -Deportivas -Violentas -De contexto mundial	-De ámbito adulto	-De ámbito adulto -Deportivas -De dominio -Sin creatividad, regladas	-Deportivas	-Ninguna
(C) RASGOS NO COMPARTIDOS POR HEROES Y ANTIHEROES (NO IDENTIFICATORIOS)	-De uno/dos sexos -Creativas y artísticas/ regladas	-Ninguna	-Ninguna	-Deportivas/ no deportivas -Creativas y artísticas/ regladas	-De uno/dos sexos -Posibles al humano	-Ambito adulto/ Ambito infantil	-Ninguna
(E) RASGOS QUE DISCRIMINAN ENTRE HEROES Y ANTIHEROES	-Ninguna	-Ninguna	-De sumisión/ de dominio	-Ninguna	-Ninguna	-De sumisión/ de dominio	-Ninguna

4.2.3.1. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según su naturaleza humana y no humana. (*)

En el epígrafe 4.2.2 analizamos las dimensiones y los rasgos que comparten y que diferencian al conjunto de los héroes y de los antihéroes. Posteriormente, en 4.2.3, ofrecemos un análisis de la naturaleza de los arquetipos y sus diferentes comportamientos. Toca ahora presentar datos específicos referidos a determinados subconjuntos de héroes y antihéroes. Concretamente, en el epígrafe que ahora iniciamos, se describen en detalle las distinciones entre héroes y antihéroes, según que sean personajes humanos o no humanos.

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes, y la orientación de los personajes humanos.

Las acciones compartidas por héroes y antihéroes humanos son las mismas que comparten el conjunto de los arquetipos.

El hecho de que los personajes sean humanos hace que un número mayor de héroes realicen acciones posibles para ambos sexos. En este caso, no cuenta para rechazarle que el personaje sea deportista y tenga destreza física.

(*) Ver Cuadro 3 e Histogramas 3a y 3b.

- b) Semejanzas y diferencias entre la orientación del *conjunto de los personajes* y la orientación de *los personajes no humanos*.

El hecho de que el héroe y el antihéroe no sean humanos hace que sus acciones no se contextualicen ni como de dominio ni como posibles al humano. Si hay acciones de dominio, serán propias del antihéroe y no del héroe. Otro rasgo útil para diferenciar las acciones del antihéroe no humano es la carencia de creatividad.

- c) Diferencias discriminativas entre la orientación de *los personajes humanos y no humanos*.

Los héroes humanos se orientan hacia actividades deportivas o de destreza física, mientras que los no humanos realizan actos sin esas destrezas.

En el caso de los antihéroes humanos y no humanos, es discriminativo que el comportamiento de los primeros sea posible para cualquier ser humano; mientras que el de los segundos resultará ser imposible para los humanos.

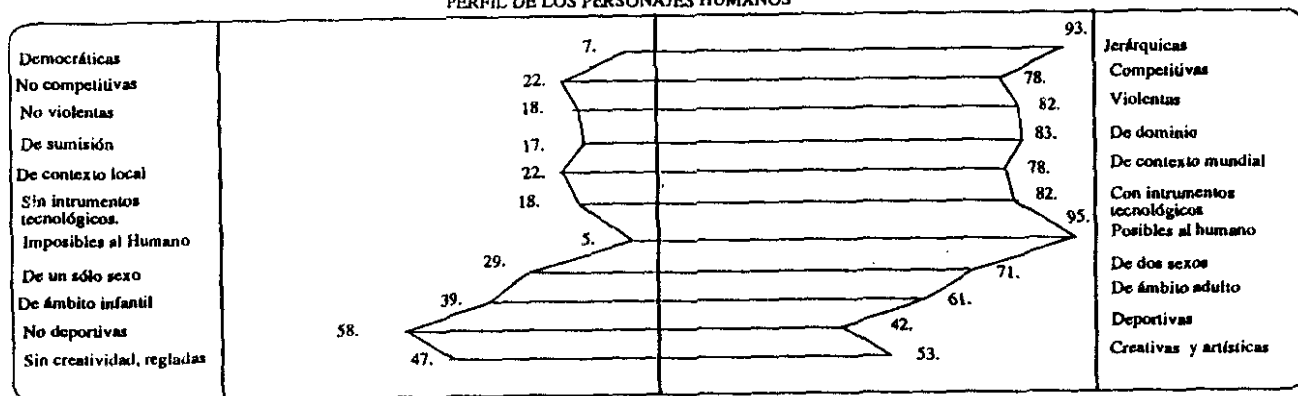
CUADRO 3

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según la naturaleza humana /vs/ no humana de los personajes.

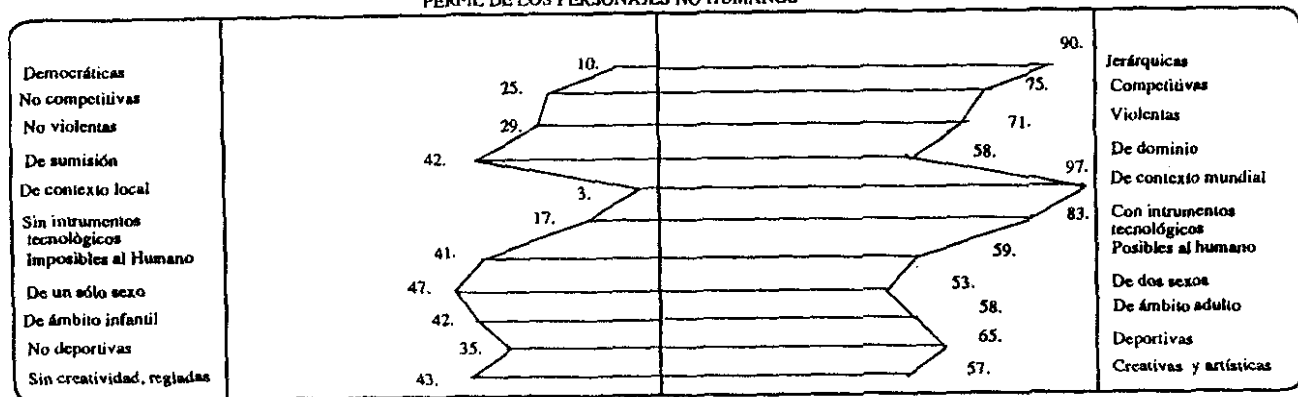
	Cuando el personaje rechazado es humano	Cuando el personaje rechazado no es humano
(A) Rasgos compartidos por héroes y antiheroes (identificatorios)	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con inst.tecno. -Posibles al humano	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De contexto mundial -Con inst.tecno.
(B) Rasgos del héroe que le diferencian del antiheroe	-De dos sexos	-Ninguna
(C) Rasgos no compartidos por héroes y antiheroes (no identificatorios)	-Tanto deportivas como no deportivas -Tanto creativas y artísticas como regladas	-Tanto posibles como no posibles al humano -Tanto de dos sexos, como de uno sólo
(D) Rasgos del antiheroe que le diferencian del héroe	-De ámbito adulto	-De dominio -De ámbito adulto -Deportivas, con destreza física -Sin creatividad; regladas

LAS ACCIONES DEL HEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES HUMANOS

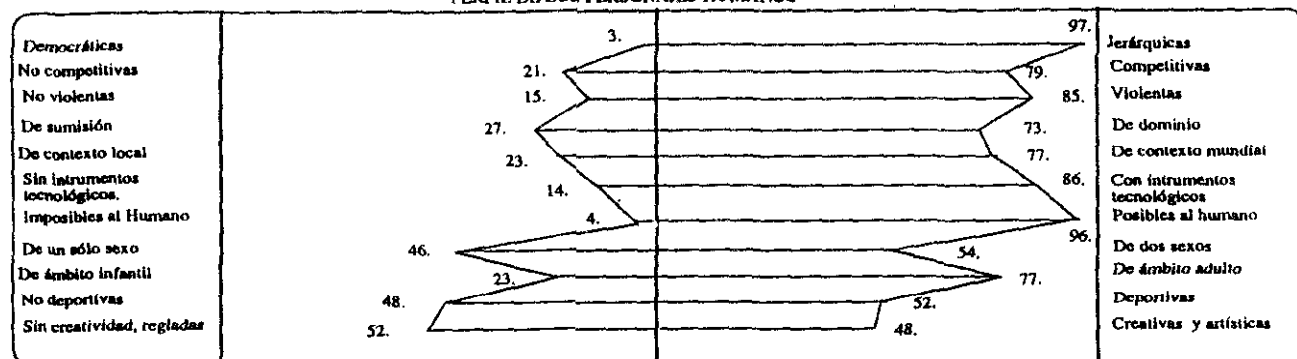


PERFIL DE LOS PERSONAJES NO HUMANOS

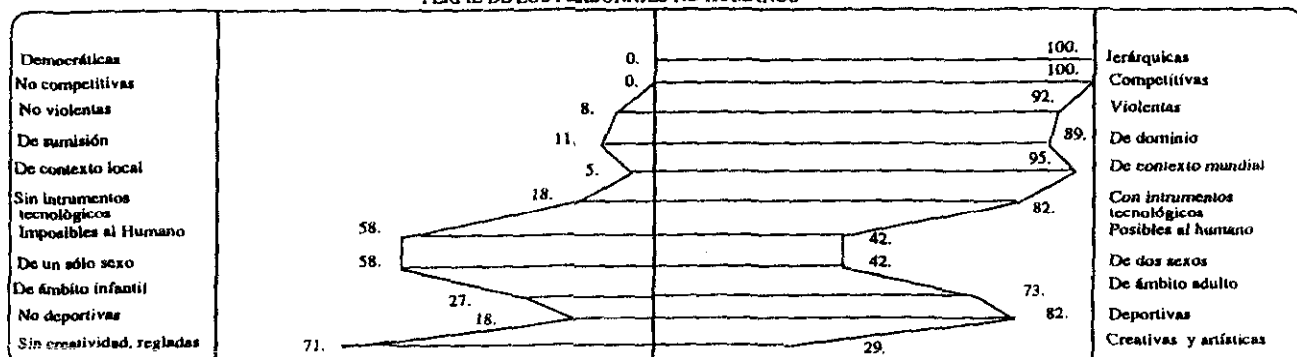


LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES HUMANOS



PERFIL DE LOS PERSONAJES NO HUMANOS



4.2.3.2. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según que sean personajes animales o míticos. (*)

Nuevamente observamos las semejanzas y diferencias existentes entre las acciones del conjunto de los héroes y de los antihéroes y un grupo concreto de personajes, en este caso, los animales y los seres míticos.

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes animales.

Cuando el héroe y antihéroe son animales, se contextualizan sus acciones tomando en cuenta que éstas sean posibles para ambos sexos. En cambio, esa contextualización del universo fabulatorio animal, no se basa en el uso de instrumentos tecnológicos. Si hay una referencia al empleo de dichos instrumentos, servirá para distinguir, entre los personajes animales, a los héroes de los antihéroes. Los héroes también se distinguirán de los antihéroes por sus actos creativos y artísticos. Y el antihéroe animal sólo se diferencia del héroe cuando realiza actividades deportivas, pero esa diferencia es

(*) Ver Cuadro 4 e Histogramas 4a y 4b.

poco intensa. Que el antihéroe actúe en ámbitos adultos no es un criterio suficientemente marcado para rechazar a los personajes animales. La mayor diferencia entre héroes y antihéroes animales reside en que los actos de los héroes se orientan hacia la sumisión, en tanto que los de los antihéroes se orientan hacia el dominio. Esta es una diferencia discriminativa.

b) *Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes míticos.*

Cuando el héroe y el antihéroe son seres míticos, sus acciones se caracterizan por ser imposibles al humano, con lo cual se invierte el sentido del esquema general del comportamiento de los héroes y antihéroes. También, todos los personajes míticos comparten las acciones realizadas exclusivamente por un sólo sexo; lo cual les discrimina respecto a los personajes animales. Igualmente, es propio tanto del héroe como del antihéroe míticos, el desempeñarse en contextos adultos; el realizar actividades regladas y de destreza física. Como se ve, el contexto compartido por los personajes míticos es muy amplio. De hecho, no hay ningún rasgo específico que diferencie las acciones del héroe mítico de las del antihéroe de la misma naturaleza.

c) *Diferencias discriminativas entre la orienta-*

ción de los personajes animales y míticos.

Estas diferencias son de tres clases:

- 1) En tanto que los héroes animales se desempeñan en ámbitos infantiles, los míticos lo hacen en ámbitos adultos.
- 2) Mientras que los héroes animales realizan acciones de ambos sexos, los héroes míticos tienen actividades propias de uno o de otro sexo.
- 3) Los héroes animales llevan a cabo actividades posibles para el humano, a diferencia de los míticos cuyas actividades no lo son.

Las diferencias discriminativas entre las acciones de los antihéroes animales y míticos reproducen las indicadas en los incisos 2 y 3 como distintivas entre héroes y antihéroes. En este caso no opera la distinción héroe /vs/ antihéroe, sino la distinción personaje animal /vs/ personaje mítico. Igualmente, cabe deducir que sobre el personaje animal se proyectan los mismos comportamientos que si fuesen seres humanos; y siempre que el animal sea un héroe, sobre él se proyectan las acciones con las que se identifican los niños.

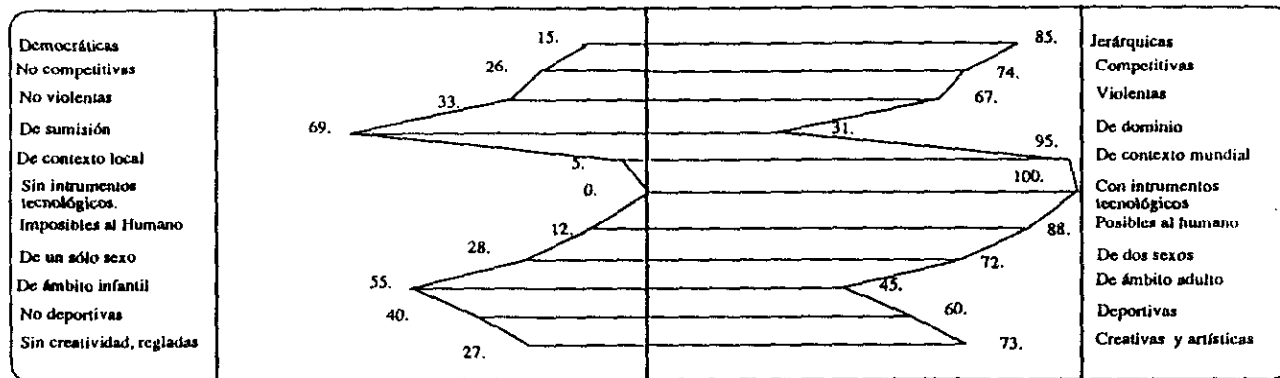
CUADRO 4

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según la naturaleza animal /vs/ mítica de los personajes.

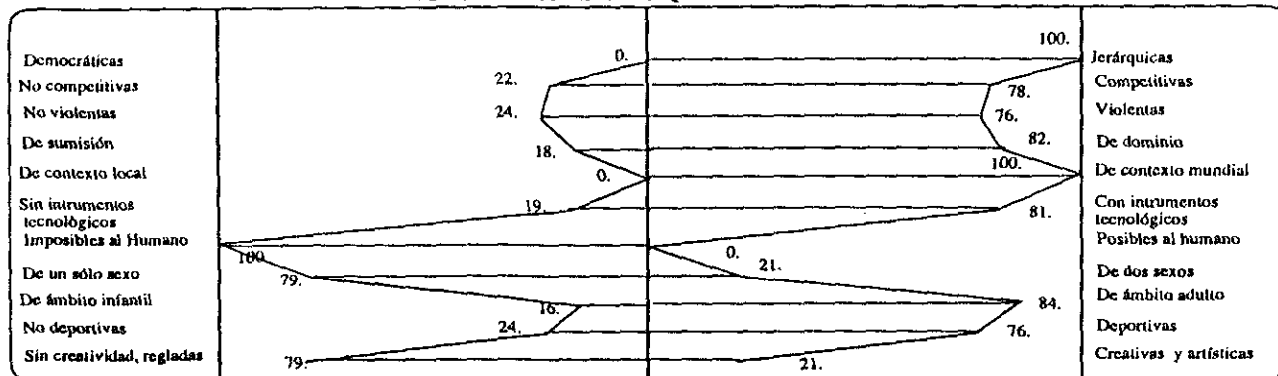
	Cuando el antihéroe es animal	Cuando el antihéroe es un ser mítico
(A) Rasgos compartidos por héroes y antihéroes (identificatorios)	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De contexto mundial -De dos sexos -Posibles al humano 	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Imposibles al humano -De un sólo sexo -De ámbito adulto -Deportivas y de destreza física -Sin creatividad; regladas
(B) Rasgos del héroe que le diferencian del antihéroe	<ul style="list-style-type: none"> -Con instrumentos tecnológicos -Creativas y artísticas 	-Ninguna
(C) Rasgos no compartidos por héroes y antihéroes (no identificatorios)	-Tanto del ámbito adulto, como infantil	-Ninguna
(D) Rasgos del antihéroe que le diferencian del héroe	-Deportivas	-Ninguna
(E) Rasgos que Discriminan entre héroes y antihéroes	-De sumisión/ de dominio	-Ninguna

LAS ACCIONES DEL HEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES QUE SON ANIMALES

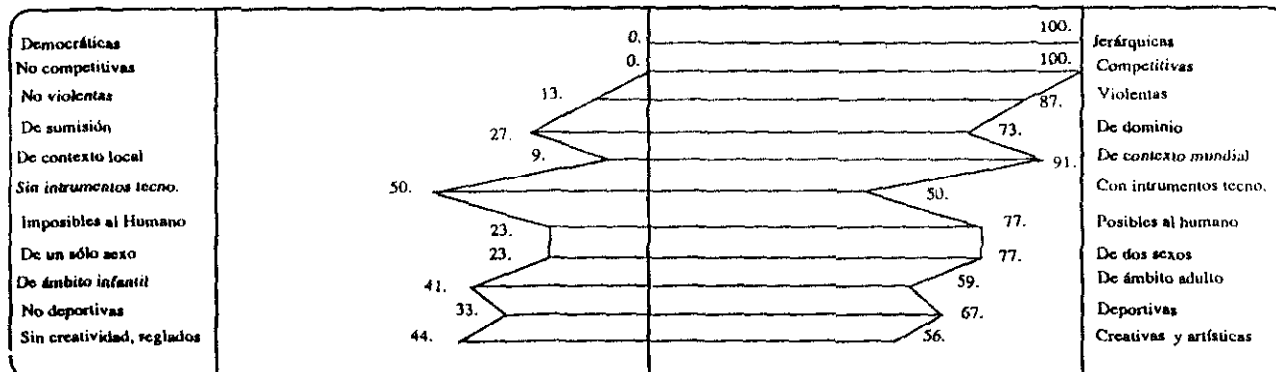


PERFIL DE LOS PERSONAJES QUE SON ENTES MITICOS

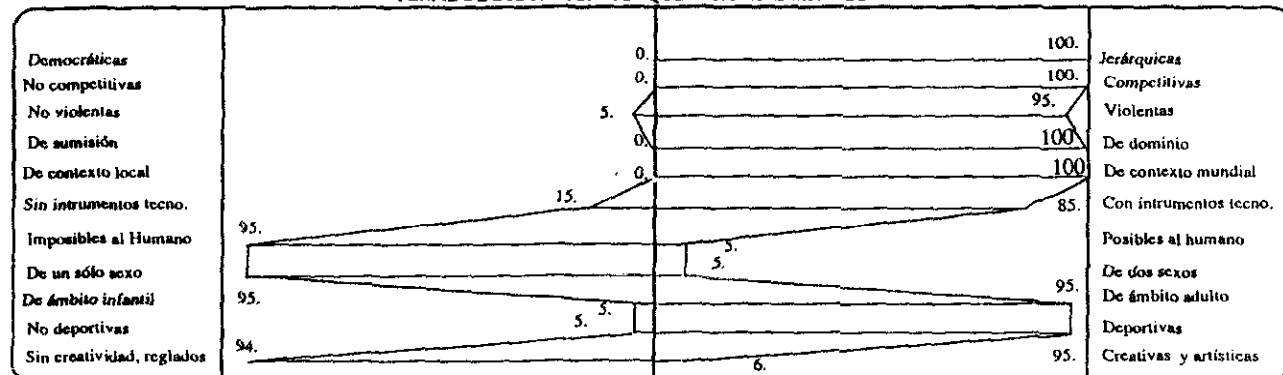


LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES QUE SON ANIMALES



PERFIL DE LOS PERSONAJES QUE SON ENTES MITICOS



4.2.3.3. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según que tengan o no una edad definida.(*)

Recordemos como se controla la edad de los personajes respecto a la del niño. Son personajes con edad definida aquellos cuya edad es igual o mayor que la del niño.(**) Son personajes con edad no definida aquellos cuyo aspecto o naturaleza no es datable: por ejemplo, el dragón de la película "La Historia Interminable".

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes con edad definida.

Cuando el héroe y antihéroe poseen una edad definida, las orientaciones de sus acciones son las mismas que presentan el conjunto de los personajes. Sólo se observa que un mayor número de antihéroes con edad definida realizan actos carentes de creatividad.

(*) Ver Cuadro 5 e Histogramas 5a y 5b.

(**) No aparecen personajes con edad menor que el niño.

- b) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y los personajes con edad indefinida.

Cuando el héroe y el antihéroe presentan una edad indefinida sus acciones son propias para los dos sexos. En cambio, no contextualiza el comportamiento de estos personajes ni la violencia; ni el recurso a instrumentos tecnológicos; ni el ámbito mundial de la acción. Cuando el personaje se manifiesta creativo o artístico es más frecuente que se le prefiera como héroe frente al antihéroe. Cuando se muestra violento, actúa en contextos mundiales y no utiliza instrumentos tecnológicos, es mucho más probable que este personaje de edad indefinida sea rechazado, convirtiéndole en antihéroe. En cambio, no es motivo de rechazo el que opere en ámbitos adultos.

- c) Diferencias discriminativas entre la orientación de los personajes con edad definida e indefinida.

Estas diferencias son de dos clases:

- 1) Es propio del héroe con edad definida el manifestarse con dominio en tanto que el héroe con edad indefinida lo hace con sumisión.
- 2) Los héroes con edad definida se reparten entre quienes llevan a cabo actividades creativas y

quienes realizan acciones regladas; mientras que los héroes con edad indefinida en su gran mayoría se comportan creativamente.

No aparecen diferencias discriminativas entre los antiheroes con edad definida e indefinida.

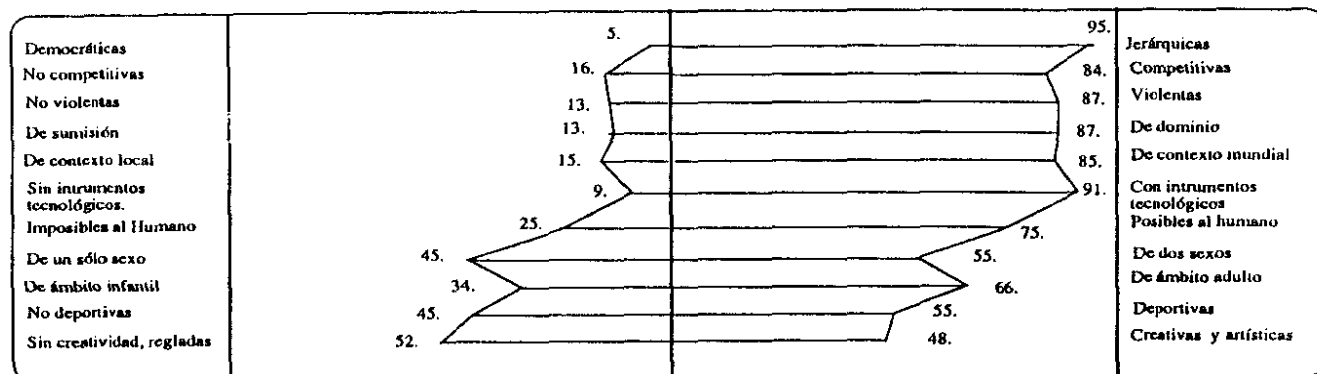
CUADRO 5

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según la edad de los personajes respecto al niño.

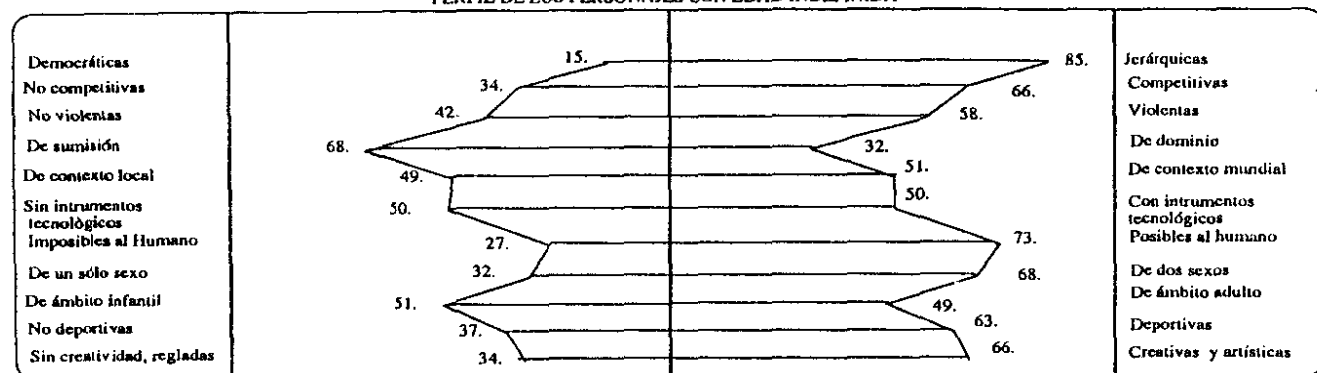
	Cuando el personaje rechazado es de edad definida (mayor, igual que el niño)	Cuando el personaje rechazado es de edad indefinida
(A) Rasgos compartidos por héroes y antihéroes (identificatorios)	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano	-Jerárquicas -Competitivas -Posibles al humano -De dos sexos
(B) Rasgos del héroe que le diferencian del antihéroe	-Ninguno	-Creativas y artísticas
(C) Rasgos no compartidos por héroes y antihéroes (no identificatorios)	-Ninguno	-Ninguno
(D) Rasgos del antihéroe que le diferencian del héroe	-De ámbito adulto -Deportivas -Sin creatividad, regladas	-De ámbito adulto -Deportivas -Violentas -De contexto mundial -Sin instrumentos tecnológicos
(E) Rasgos que Discriminan entre héroes y antihéroes	-Ninguno	-De sumisión / de dominio

LAS ACCIONES DEL HEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES CON EDAD DEFINIDA (Mayor, o igual que el niño)

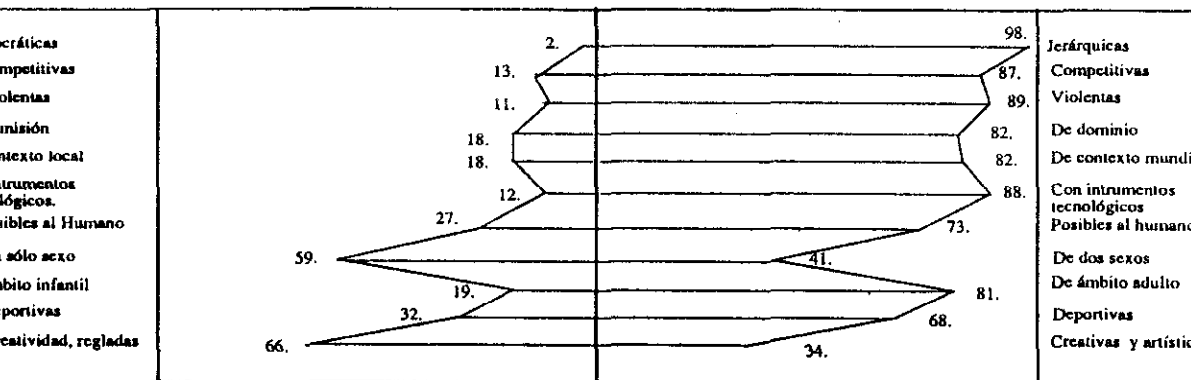


PERFIL DE LOS PERSONAJES CON EDAD INDEFINIDA

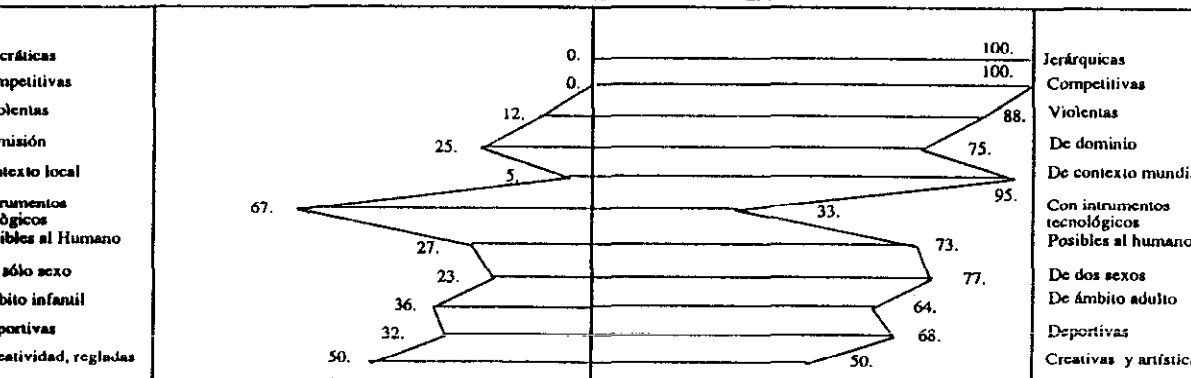


LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES CON EDAD DEFINIDA (Mayor, o igual que el niño)



PERFIL DE LOS PERSONAJES CON EDAD INDEFINIDA



4.2.3.4. Características de las acciones del antihéroe según que esté ubicado o no en el presente. (*)

En este epígrafe estaba previsto un análisis en todo equivalente a los precedentes, pero debido a la desagregación de nuestros datos (14 héroes que actúan en un tiempo no presente /vs/ 86 que lo hacen en el presente) sólo contamos con la información referida al antihéroe.

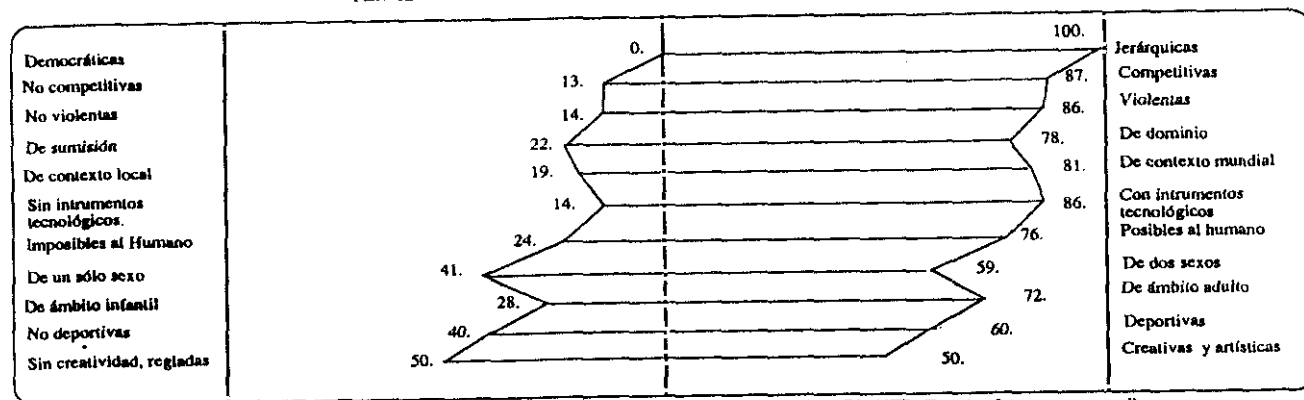
El único comentario que cabe hacer es relativo a la discriminación existente entre los antihéroes que actúan en el presente y los que actúan en cualquier otra época.

Los primeros se orientan más hacia acciones de dos sexos; en cambio los segundos se inclinan más hacia acciones de uno u otro sexo. Otra diferencia que no es discriminativa, pero sí significativa, es que en los antihéroes de temporalidad presente tanto es posible la creatividad como la carencia de ella; en tanto que en la gran mayoría de los antihéroes atemporales las acciones son regladas. Se comprende que a partir de estas comprobaciones es muy difícil articular una explicación consistente.

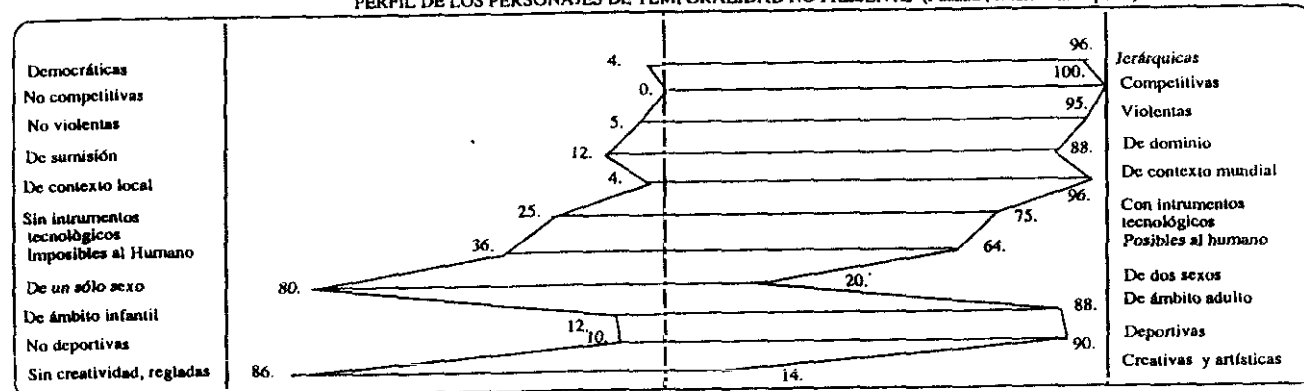
(*) Ver Histograma 6.

LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE *

PERFIL DE LOS PERSONAJES DE TEMPORALIDAD PRESENTE



PERFIL DE LOS PERSONAJES DE TEMPORALIDAD NO PRESENTE (Pasada, futura o atemporal)



* El perfil no incluye las acciones del héroe por carecer de frecuencia suficiente.

4.2.3.5. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes según su nacionalidad.

Los datos referidos a las acciones de los personajes según su nacionalidad no han arrojado información suficiente para elaborar un análisis como los presentados en las páginas anteriores. No obstante, es posible comentar los siguientes aspectos:

Los héroes que desempeñan actos imposibles para los seres humanos, no suelen ser de nacionalidad mexicana; sino estadounidenses y de otras nacionalidades. En el caso de los antihéroes ocurre lo mismo, pero en forma más enfática: Ningún antihéroe mexicano realiza acciones imposibles al humano. Estos datos no deben relacionarse con las posibles preferencias de los niños, sino con las características propias de la programación televisiva -más del 70% extranjera- que los pequeños reciben en sus pantallas.

En cambio, las preferencias infantiles sí parecen intervenir en la selección de aquellos antihéroes cuyas acciones son creativas y artísticas. La mayoría de estos personajes son mexicanos. Esto se explica porque en la programación televisiva de origen nacional, se presentan cantantes, animadores, cómicos, etc.; muchos de los cuales gozan de la animadversión de los niños.

4.2.4. Características de los Niños que Afectan a la Representación que Ellos se Hacen del Comportamiento de los Héroes y Antihéroes. (*)

En este epígrafe diferenciamos los comportamientos de los personajes según las características de los niños que les prefieren y les rechazan. La información se separa en razón de que proceda de varones o de niñas; de alumnos de la escuela privada o de la escuela pública; y de que el grupo de niños esté más o menos expuesto a la TV. También se toman en cuenta la existencia de amistades y enemistades de los pequeños, así como sus prácticas lúdicas.

Los resultados de estos análisis se describen de manera semejante a como se ha hecho en el epígrafe 4.2.3. Primero se ofrece una interpretación general, basada en la información que queda detallada inmediatamente después.

Al analizar el efecto de las variables mencionadas respecto al conjunto de los datos que se refieren al comportamiento de los personajes, el sexo de los niños aparece como el factor más determinante. La circunstancia de que el héroe o el antihéroe haya sido elegido por un varón o por una niña, explica los comportamientos del personaje mucho más que la

(*) Ver Cuadro 5.

circunstancia de que haya sido elegido por niños de la escuela pública o privada. También es mucho más determinante el sexo del niño que el tiempo durante el cual se expone a la TV.

Se pueden entender las distinciones que caracterizan a los comportamientos de los personajes de los niños respecto a los de las niñas, como una proyección, sobre el personaje, del respectivo rol sexual. Efectivamente, los varones contextualizan a todos sus personajes en un ámbito adulto, desarrollando actividades que requieren destreza física. En cambio, las niñas eligen a más personajes que se desenvuelven en un ambiente infantil y de los que no se reclaman ni aptitudes físicas ni deportivas. Aún más: cuando el personaje se mueve en el universo adulto y está dotado para el deporte, las niñas lo rechazan. Ellas requieren que sus héroes hagan cosas propias de ambos sexos; en cambio los varones eligen a quienes se comportan de manera que es específica de su propio sexo. Los héroes de los varones se ven implicados en interacciones donde pueden dominar; los de las niñas, por el contrario, se desenvuelven aceptando la sumisión. La circunstancia de que el personaje sea dominante es una razón para que las niñas le rechacen. El universo de la acción de los héroes de los niños se sujeta a normas y reglas. Los varones incluso rechazan a los personajes creativos, en tanto que las niñas prefieren a quienes manifiestan aptitudes artísticas y creativas.

Parece que la interiorización de los roles sexuales, inclu-

so en sus manifestaciones más tópicas y convencionales, está ya muy avanzada tanto en los varones como en las niñas; y se puede afirmar que unos y otras eligen y rechazan precisamente a los personajes que encarnan los roles prescritos de varón y de niña. La gran capacidad atribuible a la condición sexual como orientadora de los arquetipos que manejan los niños, anima a tomar muy en cuenta el papel que la familia debe de estar cumpliendo en la formación de la autoimagen y la heteroimagen de los niños; sin perjuicio de que la escuela y los propios MCM refuercen el efecto de la educación familiar para ser varón o mujer.

Cuando se separan los personajes correspondientes a los niños de la escuela privada respecto a los de la pública, también se encuentran interesantes diferencias que vamos a describir. Pero es todavía más llamativo que esta variable, detrás de la cual se encuentran las diferencias socioeconómicas entre ricos y pobres, quede tan oscurecida por el efecto de las diferencias sexuales. Lo más relevante en la escuela privada es que todos los personajes, -sean elegidos o rechazados-, suelen hacer cosas posibles para ambos sexos. En la escuela pública en cambio, es relevante que se rechace a los personajes prepotentes y estereotipados; concretamente, a quienes se desenvuelven en ámbitos adultos o hacen cosas propias sólo de un sexo; a quienes se comportan de un modo convencional o reglado y a quienes están inmersos en interacciones de dominio y violencia.

Cabe concluir que los niños de la escuela pública están más maduros que los de la escuela privada en lo que respecta a su capacidad para ejercer el rechazo; y sobre todo que sus criterios para rechazar a los personajes son sorprendentemente muy constructivos. Tal vez cabría esperar, por su condición familiar y escolar, que fuesen poco sensibles a la violencia y a la dominación; y sin embargo hacen de ella una razón para rechazar a los personajes. O, como hipótesis alternativa, su propia experiencia vital les puede hacer más sensibles a los personajes que hacen daño y son rígidos. (*)

Finalmente, la separación entre los niños que ven menos tiempo la TV y los que la ven más tiempo, no se muestra como un factor muy relevante. La preferencia por personajes que se mueven en el campo del deporte cabe relacionarla con una mayor dedicación a la TV. Todas las otras diferencias no tienen que ver con el tiempo de audiencia televisual, sino con el sexo y la clase social.

Se incluye la matriz empleada para elaborar esta interpretación de los resultados. Pero antes, resumimos el efecto atribuible a las variables sexuales, escolares y de audiencia, en la configuración del universo de la acción surgida en los relatos:

- El sexo de los niños orienta a proyectar la propia rolificación sobre los arquetipos elegidos y rechazados.
- La escuela pública (en donde estudian los niños pobres) hace de la prepotencia y la esterotipia un criterio de rechazo.
- La intensidad de exposición al medio TV interviene en que los arquetipos provengan del mundo de los deportes.

Diferencias (---) y semejanzas (—) en las orientaciones que tienen las acciones de los héroes, respecto a las de los antihéroes, según las características de los niños que les hayan elegido.

Orientación de las acciones atribuidas a los personajes	Características de los niños que eligen a los personajes					
	Varones	Niñas	De la escuela privada	De la escuela pública	Ven menos televisión	Ven más televisión
De ambos sexos		H	A H			
De un sólo sexo	H			A		
De adultos	H A	A	A	A		
Infantiles		H				
Creativas, artísticas	A	H				
Regladas	H			A		
De dominio	H	A		A		
Con sumisión		H				
Violentas				A		
No violentas						
Con destreza física	H A	A	A		A A H	
Sin destreza física		H			H	

H= Héroes; A=Antihéroes

CUADRO 6

ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS QUE LOS NIÑOS TOMAN EN CUENTA
PARA IDENTIFICARLOS COMO HEROES O COMO ANTIHEROES

	PARA EL CONJUNTO DE LOS PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS DEL TOTAL DE LOS NIÑOS	CUANDO SE TOMA EN CUENTA EL SEXO DE LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA LA CLASE DE ESCUELA A LA QUE ASISTEN LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA EL TIEMPO QUE LOS NIÑOS LE DEDICAN A LA TV EN EL DIA DE MAYOR AUDIENCIA	
		Varones	Niñas	Privada	Pública	1-5 horas	6-8 horas
(B) RASGOS DEL HEROE QUE LE DIFERENCIAN DEL ANTIHEROE	-Ninguna	-Deportivas	-De ambos sexos -Creativas y artísticas	-De ambos sexos	-Ninguna	-De ambos sexos	-Ninguna
(D) RASGOS DEL ANTIHEROE QUE LE DIFERENCIAN DEL HEROE	-De ámbito adulto -Deportivas	-Sin creatividad, regladas	-De ámbito adulto -De dominio -Deportivas	-De ámbito adulto -Deportivas	-De ámbito adulto -Deportivas -Sin creatividad -Violentas -De dominio	-De ámbito adulto -Deportivas	-Competitivas -De ámbito adulto -Sin creatividad; regladas
(C) RASGOS NO COMPARTIDOS POR HEROES Y ANTIHEROES (NO IDENTIFICATORIOS)	-De uno, dos sexos -Creativas y artísticas/ regladas	-De uno, dos sexos	-Ninguna	-Creativas y artísticas/ regladas	-De uno, dos sexos	-Creativas y artísticas; regladas	-De uno, dos sexos

4.2.4.1. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes elegidos por los varones y por las niñas. (*)

Se sigue aquí el mismo procedimiento que en 4.2.3. para comparar las semejanzas y diferencias de los personajes de varones y niñas.

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes elegidos por los varones.

Los varones contextualizan las acciones de sus héroes y antihéroes conservando todas las orientaciones descritas para el conjunto de la muestra. Pero además, los varones hacen que sus personajes se comporten en ámbitos adultos y realicen actividades deportivas y con destreza física, tanto si son elegidos como rechazados. Existe un criterio específico de los varones empleado para discriminar entre los héroes y antihéroes: Los comportamientos de los héroes son reglados en tanto que los de los antihéroes son creativos. Este dato, en apariencia extraño, tiene sin embargo una explicación sencilla: una gran parte de los héroes realizan actos deportivos que por lo general están sujetos a reglas.

(*) Ver Cuadro 7 e Histogramas 7a y 7b.

- b) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes elegidos por las niñas.

También las niñas reiteran las orientaciones compartidas por el conjunto de los héroes y antihéroes, excepto una, por cierto muy significativa: Para las niñas las relaciones de dominio no forman parte del contexto general de la acción. Por el contrario, cuando entre las niñas hay referencia a acciones de poder, esa referencia sirve para discriminar a los antihéroes (dominantes) de los héroes (sumisos). Otros rasgos de los antihéroes que les diferencian de los héroes, es que los primeros se desempeñan en ámbitos adultos y realizan prácticas deportivas; criterios que, como se indicó, son compartidos por el conjunto de la muestra. En relación a las orientaciones de los comportamientos del héroe respecto a las del antihéroe, las niñas hacen que sus héroes generalmente sean creativos y artísticos y lleven a cabo acciones posibles para ambos sexos.

- c) Diferencias discriminativas entre las orientaciones de los personajes elegidos por niños y niñas.

El criterio relativo a que los personajes lo sean de los varones o de las niñas es uno de los más discriminativos para diferenciar a los héroes y no tanto para diferenciar a los antihéroes.

Ciertamente, los héroes de los niños se comportan de modo muy diferente a los de las niñas. Es discriminativo que los niños elijan a personajes cuyo ámbito de acción es el adulto, en donde se manifiestan relaciones de dominio, exclusivas de un sexo y requeridas de destreza física, con la exclusión total de rasgos creativos o artísticos. En cambio, las niñas prefieren héroes de contextos infantiles, donde se manifiestan relaciones de sumisión; no hay lugar para la ostentación de la fuerza o de la destreza deportiva; se realizan actos propios de ambos sexos y cabe la expresión estética o creativa.

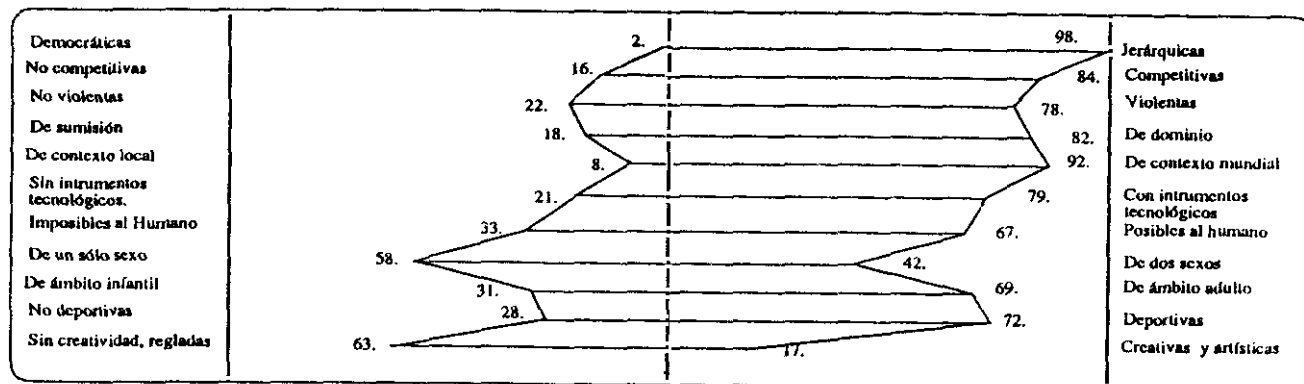
CUADRO 7

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según el sexo de los niños.

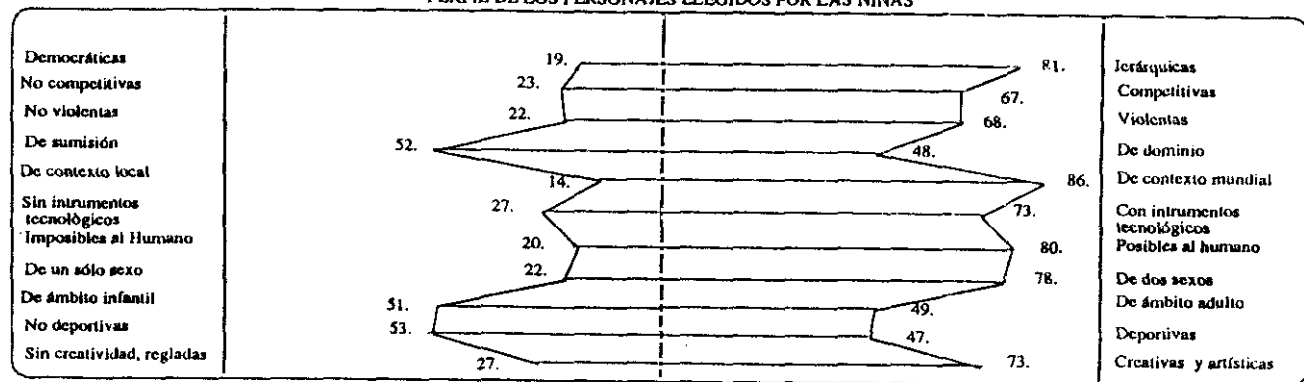
	Cuando el personaje rechazado es elegido por un varón	Cuando el personaje rechazado es elegido por una niña
(A) Rasgos compartidos por héroes y antihéroes (Identificatorios)	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano -De ámbito adulto -Deportivas	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano
(B) Rasgos del héroe que le diferencian del antihéroe	-Ninguna	-De dos sexos -Creativas y artísticas
(C) Rasgos no compartidos por héroes y antihéroes (No identificatorios)	-Tanto de dos sexos, como de un sólo sexo	-Ninguna
(D) Rasgos del antihéroe que le diferencian del héroe	-Ninguna	-De ámbito adulto -Deportivas
(E) Rasgos que discriminan entre héroes y antihéroes	-Creativas / Regladas	-De sumisión / de dominio

LAS ACCIONES DEL HEROE

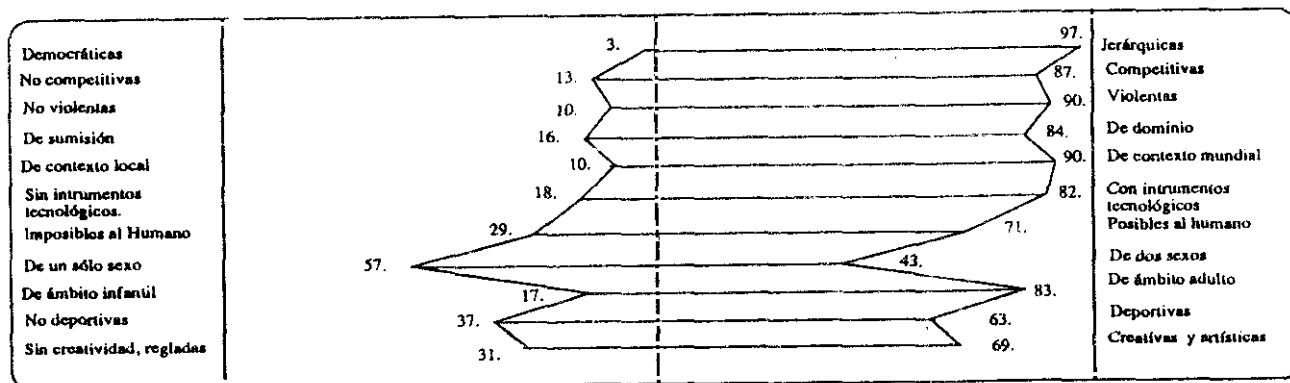
PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS VARONES



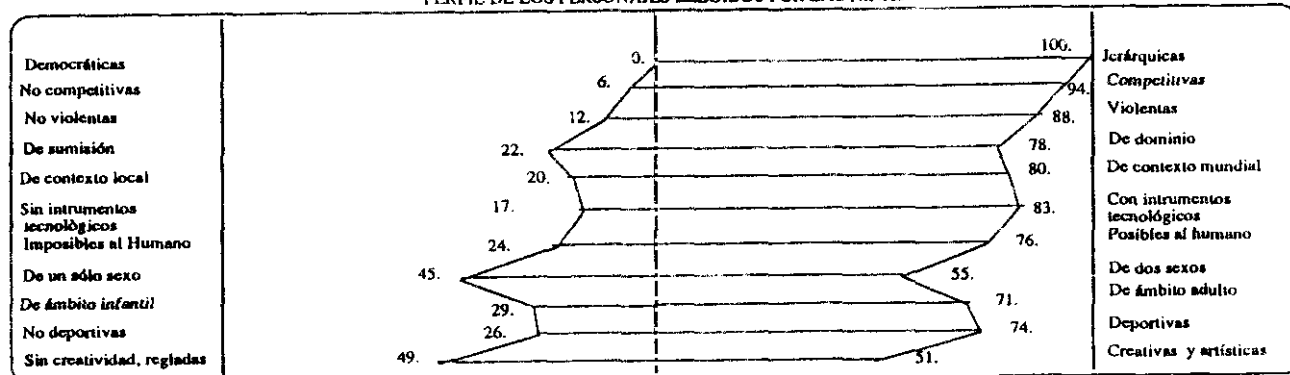
PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LAS NIÑAS



LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS VARONES



PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LAS NIÑAS



4.2.4.2. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes elegidos por los niños de la escuela privada y por los de la escuela pública. (*)

Nos servimos de un modelo de análisis igual al que acabamos de emplear en el anterior epígrafe.

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes elegidos por los niños de la escuela privada.

Las orientaciones compartidas por héroes y antihéroes son exactamente las mismas que se encuentran en el conjunto de la muestra. Los héroes se diferencian de los antihéroes por una mayor frecuencia de acciones propias de ambos sexos. En cuanto a los rasgos que diferencian a los antihéroes de los héroes, son los mismos que en el conjunto; es decir, la proclividad a actuar en ámbitos adultos y la tendencia aún mayor a desenvolverse en situaciones donde se requiere destreza física.

Se puede comprobar que los niños de la escuela privada son quienes ofrecen una pauta más generalizada para la selección y el rechazo de sus personajes.

(*) Ver Cuadro 8 e Histogramas 8a y 8b.

- b) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes que eligen los niños de la escuela pública.

En las referencias de los niños de la escuela pública los comportamientos de los personajes están pautados como en el conjunto de la muestra; excepto en dos orientaciones cuya ausencia tiene mucho interés: La violencia y el dominio son más propios del antihéroe que del héroe, y sirven para diferenciar a los personajes rechazados en vez de para contextualizar a todos los personajes. También caracteriza al antihéroe su carencia de creatividad.

- a) Diferencias entre las orientaciones de los personajes elegidos por los niños de una y otra escuela.

No aparecen discriminaciones entre los comportamientos de los héroes elegidos por los niños de la escuela privada y de la pública. Sí existe una determinación para los antihéroes: En la escuela privada los antihéroes suelen hacer cosas propias de ambos sexos; en cambio, en la escuela pública es más habitual que los personajes rechazados sólo hagan cosas posibles para uno u otro sexo.

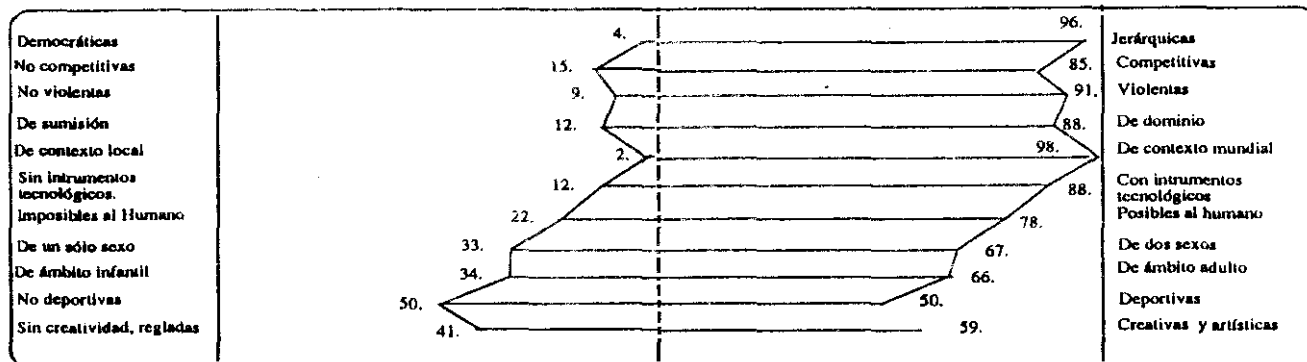
CUADRO 8

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según la clase de escuela a la que asiste el niño.

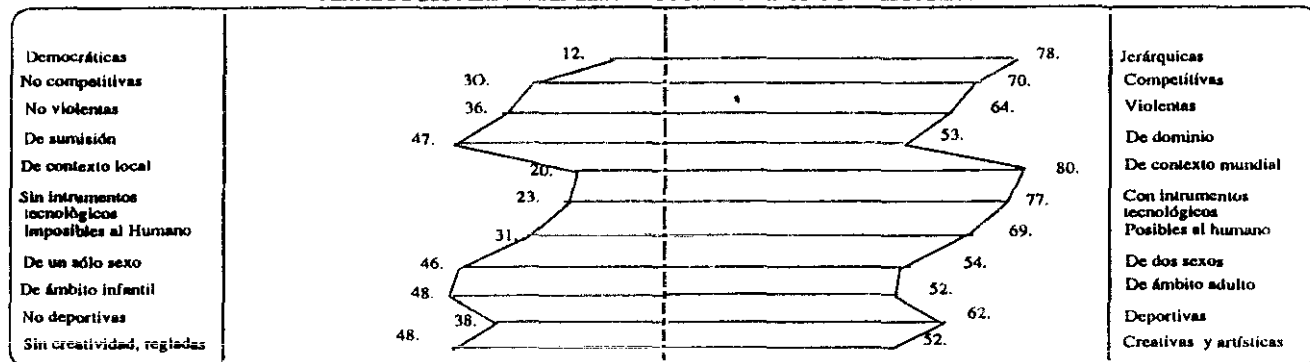
	Cuando el personaje rechazado es elegido por un niño de la escuela privada	Cuando el personaje rechazado es elegido por un niño de la escuela pública
(A) Rasgos compartidos por héroes y antihéroes (identificatorios)	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano	-Jerárquicas -Competitivas -Contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano
(B) Rasgos del héroe que le diferencian del antihéroe	-De dos sexos	-Ninguna
(C) Rasgos no compartidos por héroes y antihéroes (no identificatorios)	-O bien creativas y artísticas, o bien regladas	-O bien de un sólo sexo, o de dos sexos
(D) Rasgos del antihéroe que le diferencian del héroe	-De ámbito adulto -Deportivas	-De ámbito adulto -Deportivas -Violentas -De dominio -Sin creatividad

LAS ACCIONES DEL HEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES ELABORADOS POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIVADA

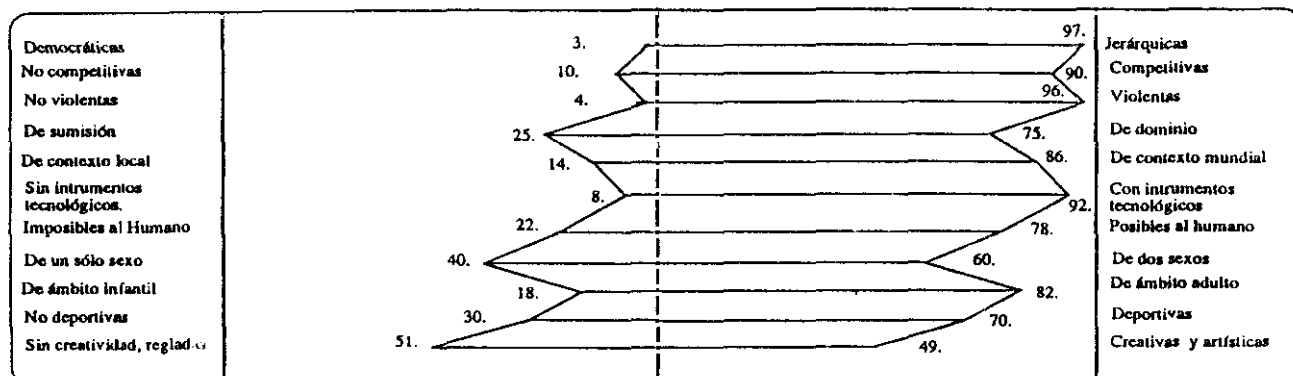


PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PÚBLICA

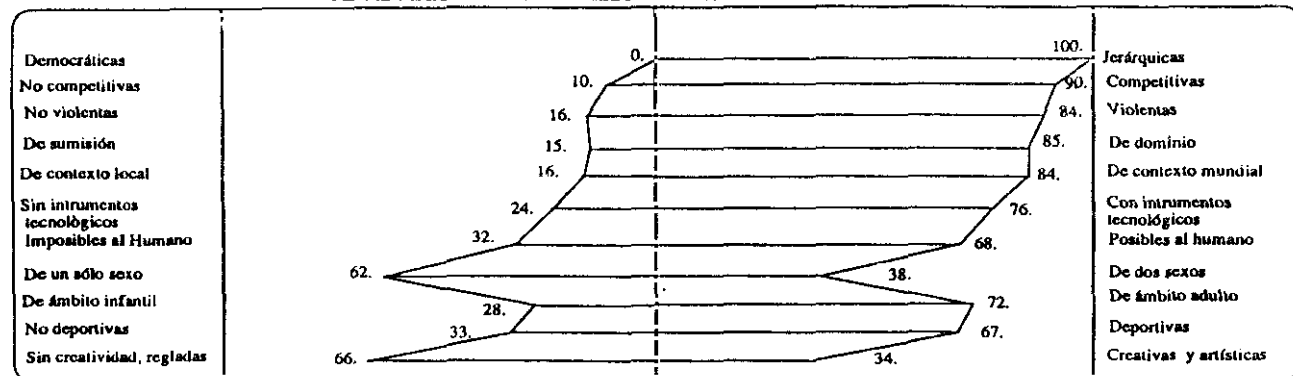


LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIVADA



PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PÚBLICA



4.2.4.3. Características de las acciones de los héroes y los antihéroes elegidos por los niños que se exponen con menor y con mayor intensidad a la TV. (*)

Reiteramos el mismo modelo de análisis utilizado en los epígrafes precedentes.

- a) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes de los niños que ven menos tiempo la televisión.

El repertorio de orientaciones compartidas por los héroes y antihéroes de estos niños coinciden con las descritas para el conjunto de la muestra. El héroe se distingue del antihéroe porque sus actividades no requieren ni destreza física ni actos deportivos. Esta diferencia es discriminativa. También es más propio de los héroes llevar a cabo acciones adecuadas para ambos sexos. El único rasgo distintivo entre antihéroes y héroes también aparece en el conjunto de la muestra: Un mayor número de antihéroes actúan en ámbitos adultos.

(*) Ver Cuadro 9 e Histogramas 9a y 9b.

- b) Semejanzas y diferencias entre la orientación del conjunto de los personajes y la orientación de los personajes de los niños que ven más tiempo la TV.

Todas las orientaciones comunes para héroes y antihéroes en el conjunto de la muestra, también lo son en este caso. Pero además, los niños más expuestos a la TV contextualizan a todos sus personajes con el deporte. Otra innovación, respecto al modelo general, es que en los antihéroes es más probable el desempeño de comportamientos reglados.

- c) Diferencias discriminativas entre las orientaciones de los personajes elegidos por los niños que ven menos tiempo la TV y por los que la ven más tiempo.

Una única discriminación relativa a los héroes, aparece entre estos dos grupos de niños: Quienes ven más horas la TV, eligen a personajes que poseen destreza física o realizan actividades deportivas; lo cual les diferencia de quienes ven menos horas la TV, interesados en personajes sin esas aptitudes.

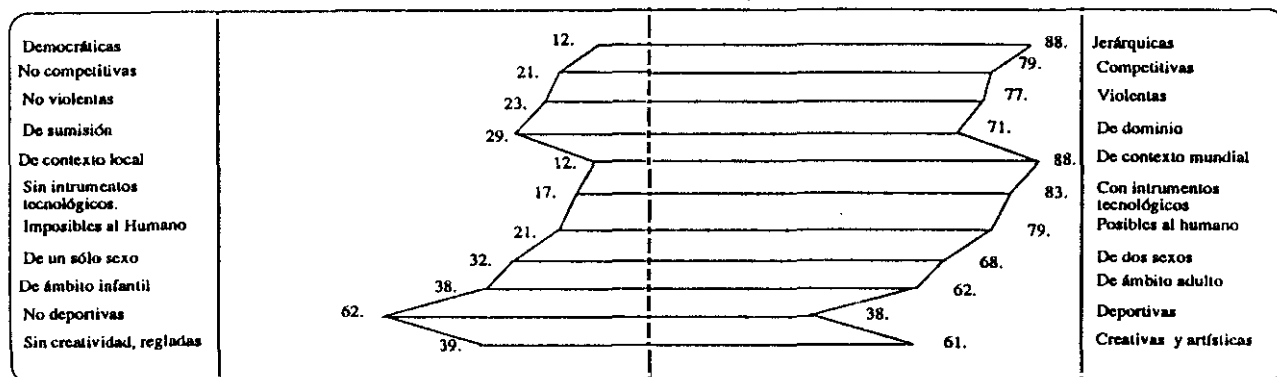
CUADRO 9

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se atribuyen al personaje rechazado en vez de al favorito. Diferencias según la Intensidad de Exposición a la TV.

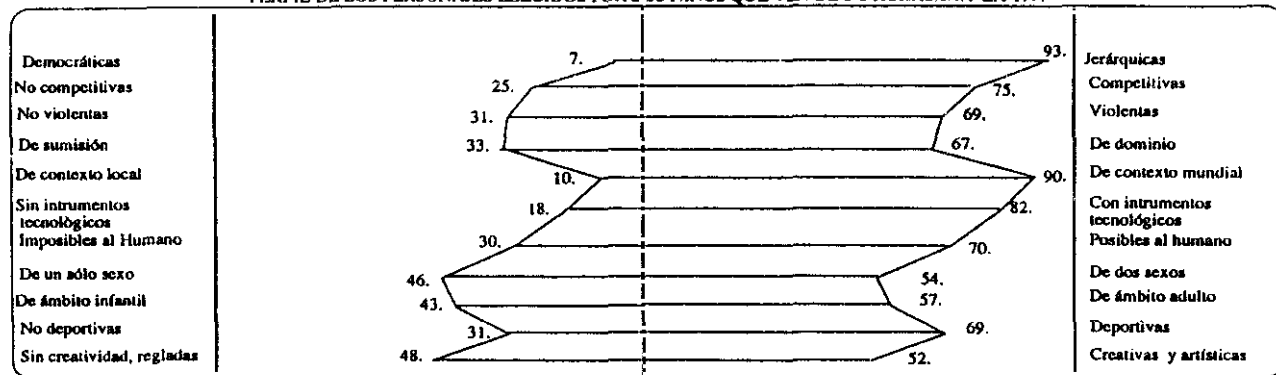
	Cuando el personaje rechazado es elegido por los Niños que ven menos tiempo la TV	Cuando el personaje rechazado es elegido por los Niños que ven más tiempo la TV
(A) Rasgos compartidos por Héroes y Antihéroes (Identificatorios)	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano	-Jerárquicas -Competitivas -Violentas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano -Deportivas
(B) Rasgos del Héroe que le diferencian del Antihéroe	-De dos sexos	-Ninguna
(C) Rasgos no compartidos por Héroes y Antihéroes (No Identificatorios)	-O bien creativas y artísticas, o bien regladas	-O bien de un sólo sexo, o bien de dos sexos
(D) Rasgos del Antihéroe que le diferencian del Héroe	-De ámbito adulto	-De ámbito adulto -Sin creatividad
(E) Rasgos que discriminan entre Héroes y Antihéroes	-No deportivas / Deportivas	-Ninguna

LAS ACCIONES DEL HEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS QUE VEN DE 1-5 HORAS/DIA LA T.V.

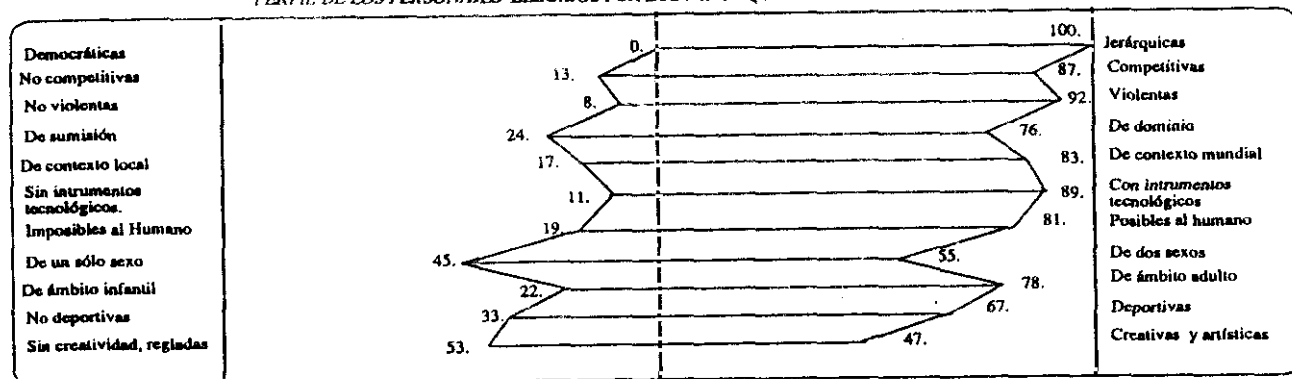


PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS QUE VEN DE 6-8 HORAS/DIA LA T.V.

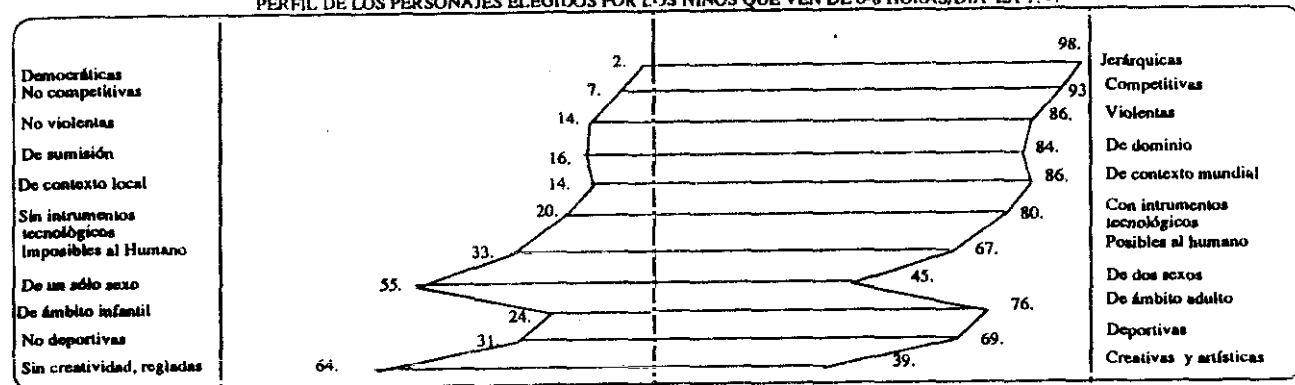


LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE

PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS QUE VEN DE 1-5 HORAS/DÍA LA T.V.



PERFIL DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS QUE VEN DE 6-8 HORAS/DÍA LA T.V.



4.2.4.4. Correspondencias entre las acciones de los
arquetipos y las amistades y enemistades de
los niños.

Todos los niños de esta investigación declararon tener amistades y enemistades. Contamos pues, con algunos datos referidos a la edad y el sexo de estos amigos y enemigos de los niños. De acuerdo con el diseño de nuestro estudio, hemos buscado correspondencias entre las variables mencionadas y algunas de las acciones realizadas por los arquetipos. En el caso del héroe, asociamos las acciones de ámbito adulto /vs/ ámbito infantil con la edad de las amistades de los niños; y las acciones propias de un sólo sexo /vs/ las de ambos sexos con el sexo de los amigos de los niños. Para el caso del antihéroe, las acciones analizadas fueron las mismas, pero se asociaron a la edad y al sexo de las enemistades de los niños.

Desafortunadamente, la desagregación de los datos de estas variables (sobre todo las de amistades y enemistades) generó en todos los casos resultados carentes de significación.

4.2.4.5. Correspondencias entre las acciones de los
arquetipos y las prácticas lúdicas de los
niños.

En el diseño de esta investigación se consideró pertinente comparar las acciones de los personajes favoritos y rechazados de los niños con los juegos preferidos por los pequeños. Se pretendía averiguar las posibles correspondencias existentes entre el plano de la información que los niños reciben de los MCM y el plano de las acciones lúdicas que los pequeños llevan a cabo. Por este motivo, las categorías utilizadas en el análisis de los juegos preferidos por los niños fueron las mismas que se emplearon para analizar las descripciones sobre las acciones de sus héroes y antihéroes.

Los resultados obtenidos no han permitido una explotación de este diseño, a consecuencia de la desagregación de la muestra. Sin embargo, el contexto de los datos hace suponer que esas relaciones aparecerían si se dispusiera de una muestra con los suficientes casos. La fragmentación de los datos encontrados no justifican un mayor esfuerzo de interpretación. Son los siguientes:

- En el caso del héroe no se presenta ninguna correspondencia significativa entre los juegos de los niños y las acciones de estos personajes

favoritos.

- Con respecto al antihéroe, ha surgido una única asociación con valor estadístico: Son más numerosos los niños que, a la vez, prefieren juegos de un sólo sexo y rechazan a personajes cuyas acciones son propias de un sólo sexo.

4.3. ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS QUE LOS NIÑOS IMITARIAN Y NO IMITARIAN.

4.3.0. El Diseño del Modelo de Análisis, y el Sentido de las Conclusiones.

4.3.0.1. Modelo de análisis.

Conocemos ya cuales son los actos que los niños les atribuyen a los héroes y a los antihéroes. El conocimiento de las acciones de los personajes y de su orientación sirve para analizar los arquetipos del comportamiento que se representan los niños. Pero esa información no permite concluir si los niños se identifican o no con las acciones atribuidas a los personajes. Para poder observar si existe o no una correspondencia entre la representación del mundo de la acción (expresada en los comportamientos de los personajes) y los modelos que para la propia acción maneja cognitivamente el niño, se ha procedido de la siguiente forma:

Primeramente se les preguntó a los pequeños qué cosas hacían sus personajes favoritos y rechazados. Inmediatamente se les pidió que indicasen, para el caso del héroe, cuál de

todas las acciones que éste realizaba *les gustaría más imitar*. En el caso del antihéroe los niños señalaron aquella acción de dicho personaje que *menos desearían imitar*. Tanto las acciones a imitar en el héroe como las acciones a no imitar en el antihéroe, se examinaron con los mismos indicadores utilizados en el análisis de las acciones de los arquetipos; detallado en páginas precedentes.

Se comprende que el cotejo entre la representación de las acciones de los personajes y las que para sí desea y no desea llevar a cabo el niño, ofrece una aproximación operativa al concepto de influencia. Teóricamente, ese cotejo podría presentar cuatro resultados distintos:

	A	B
Acciones del Héroe	El niño: desea imitarlas	El niño: no desea imitarlas
Acciones del Antihéroe	no desea imitarlas	desea imitarlas

- A) En el caso de que el niño desee imitar las acciones del héroe y no imitar las acciones del antihéroe, se podría concluir que los arquetipos *intervienen* en la construcción de la moralidad infantil; o en todo caso, que la eventual influencia de

los modelos de héroes y antihéroes en la génesis del yo moral del niño no estaría en contradicción con la influencia ejercida por otros modelos; por ejemplo, los padres o los maestros.

- B) En el caso de que el niño no desee imitar las acciones del héroe y en cambio si desee imitar las del antihéroe, se podría concluir que los arquetipos son los antitipos de la conciencia moral; o en todo caso, que la moralidad de los niños procede de otras influencias diferentes a las de los MCM.

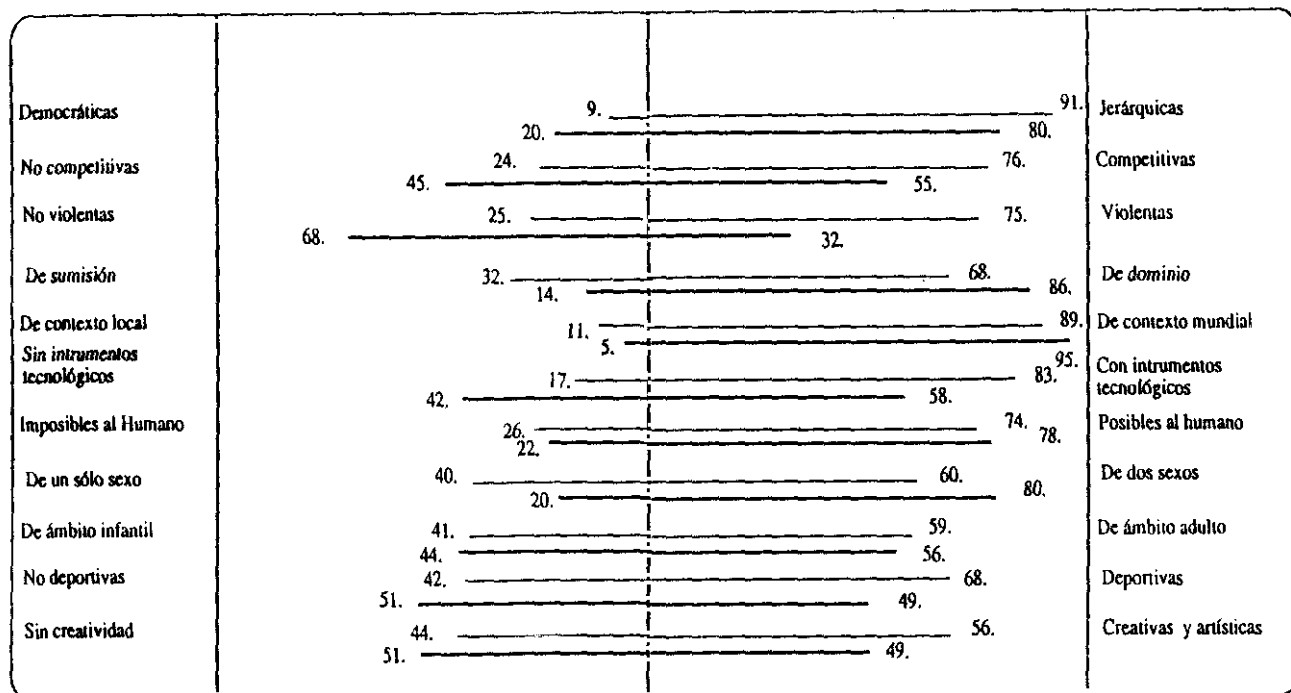
El análisis va a mostrar que los personajes elegidos y rechazados por los niños operan como modelos de comportamiento y por lo tanto, de moralidad; con alguna salvedad que en su momento se mencionará. Las acciones del héroe que el niño quiere imitar, y las acciones del propio héroe, coinciden en todas sus orientaciones, excepto en un único rasgo: En tanto que la mayor parte de los héroes actúan con violencia, los niños proponen para sí mismos comportamientos no violentos. (Ver Cuadro 1 e Histograma 1).

En relación a las acciones del antihéroe que el niño no quiere imitar, resultan ser todas las realizadas por dicho personaje. (Ver Cuadro 2 e Histograma 2).

CUADRO 1

	LAS ACCIONES DEL HEROE SE ORIENTAN COMO:	LAS ACCIONES QUE EL NIÑO IMITARIA SE ORIENTAN COMO:
COINCIDE LA ORIENTACION	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -De dominio -Posibles al humano -Tanto de ámbito adulto como infantil -Tanto deportivas como no deportivas -Tanto regladas como artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -Posibles al humano -Tanto de ámbito adulto como infantil -Tanto deportivas como no deportivas -Tanto regladas como artísticas
COINCIDE LA ORIENTACION PERO NO LA INTENSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Competitivas -Con instrumentos tecnológicos -De ambos sexos 	<ul style="list-style-type: none"> -Tanto competitivas como no competitivas -Tanto con instrumentos tecnológicos como sin ellos -Aún más de ambos sexos
SE INVIERTE LA ORIENTACION	<ul style="list-style-type: none"> -Violentas 	<ul style="list-style-type: none"> -No violentas

**COMPARACION ENTRE EL PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE Y EL PERFIL DE LAS ACCIONES
DEL HEROE QUE AL NIÑO LE GUSTARIA IMITAR**

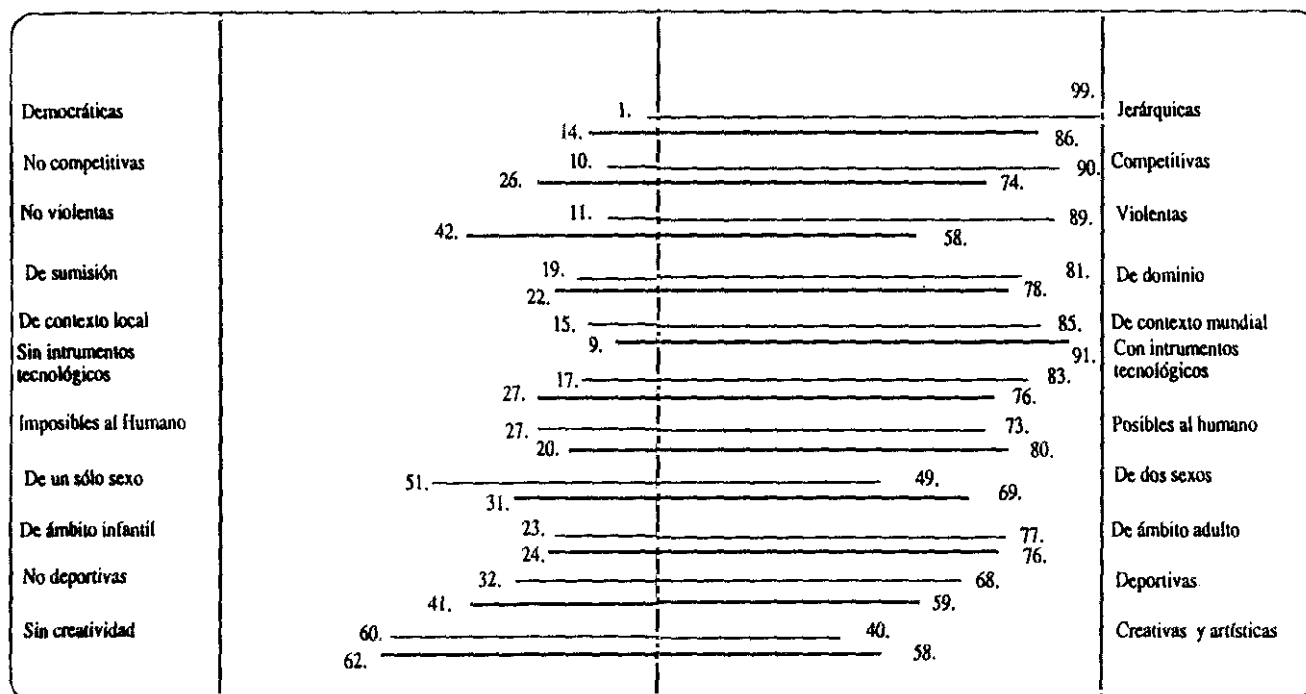


— Perfil de las acciones del héroe
 — Perfil de la acción que al niño le gustaría imitar

CUADRO 2

	LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE SE ORIENTAN COMO:	LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE QUE EL NIÑO NO IMITARIA SE ORIENTAN COMO:
COINCIDE LA ORIENTACION	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -Competitivas -De dominio -Posibles al humano -De ámbito adulto -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Deportivas -Sin creatividad, regladas 	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -Algo menos competitivas -De dominio -De contexto mundial -Algo menos con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano -De ámbito adulto -Tanto deportivas como no deportivas -Sin creatividad, regladas
COINCIDE LA ORIENTACION PERO NO LA INTENSIDAD	-Violentas	-Tanto violentas como no violentas
SE INVIERTE LA ORIENTACION	-Tanto de un sexo, como de ambos	-De ambos sexos

**COMPARACION ENTRE EL PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE Y EL PERFIL DE LAS ACCIONES
DEL ANTIHEROE QUE AL NIÑO NO LE GUSTARIA IMITAR**



— Perfil de las acciones del antihéroe
 — Perfil de las acciones del antihéroe que al niño no le gustaría imitar

Sabemos ya que los personajes de los MCM son modelos de moralidad. El siguiente análisis intenta identificar cuál es el modelo de moralidad que están interiorizando los niños. Nuevamente, recurrimos a un diseño teórico:

- Cabe distinguir entre una pauta de moral universalista y otra particularista; categorías que tomamos de Parsons y en el mismo sentido en que el Autor las usa.^(*) Con el material disponible en esta investigación, -es decir, el repertorio de las acciones que según el niño, son imitables y no imitables-, es posible plantear el siguiente diseño:

(*) Cfr. PARSONS, 1966.

PAUTAS DE MORALIDAD

<p>Modelo de Moral Universalista:</p>	<p>Valor positivo aceptado en el héroe y en el anti- héroe.</p> <p>Valor negativo rechazado en el héroe y en el anti- héroe.</p>	<p>EJEMPLOS</p> <p>Salvar una vida.</p> <p>Matar.</p>
<p>Modelo de Moral Particularista:</p>	<p>Valor negativo aceptado en el héroe y rechazado en el antihéroe.</p> <p>Valor positivo rechazado en el héroe y aceptado en el antihéroe.</p>	<p>El héroe puede ejer- cer la violencia; el antihéroe no.</p> <p>El héroe no puede ser castigado en aplicación de la justicia; el anti- héroe, sí.</p>

Como se sabe, en torno a los ocho años, el desarrollo de la conciencia moral de los niños va madurando desde una concepción rígida (en la cual la regla tiene un valor absoluto y sólo se toman en cuenta las consecuencias de los actos) a otra más flexible, cuando el niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. Esta moral relativista pasa por una etapa particularista (en donde lo bueno y lo malo se evalúa según quien sea la persona que actúa) y por otra universalista (en la cual se aplican juicios de valor generales a todos los sujetos). La etapa universalista aparece en torno a los catorce años. Nuestros niños tienen diez y once años; cabe, esperar, por tanto, que aún no sean capaces de elaborar juicios universales sobre lo bueno y lo malo.

4.3.0.2. Descripción del sentido de la información.

Los datos obtenidos después de aplicar el precedente modelo al análisis de las acciones imitables en el héroe y no imitables en el antihéroe, aparecen en el Cuadro 3. Del examen del mismo cabe concluir que los niños están operando según una pauta muy particularista.

- a) En el héroe se aceptan todas las acciones orientadas de modo autoritario, excepto la violencia. Las mismas acciones autbritarias, en cambio, se rechazan en el antihéroe (comportamientos jerárquicos y de dominio). A pesar de que, con independencia de quien las realice, estas acciones pueden ser valoradas como no deseables.
- b) En el héroe desearían imitar las acciones orientadas de modo realista y universal. Concretamente, acciones posibles al humano⁽⁷⁾, ejecutadas por ambos sexos y desarrolladas en contextos mundiales. Cuando esas mismas acciones son desempeñadas por el antihéroe, resultar rechazadas; a pesar de que, con independencia de quien las haga, podrían ser consideradas como imitables.
- c) Los niños se muestran algo más universalistas cuan-

do rechazan la competitividad y la falta de creatividad en el antihéroe; orientaciones que tampoco son del agrado de los niños en el héroe, aunque a éste último se las toleren. También rechazan aquellos comportamientos que requieren el uso de instrumentos tecnológicos, aunque los acepten en el héroe. El único rasgo en el que se manifiestan como inequívocamente universalistas es en la imitación de actos no violentos en el héroe y en el rechazo de los violentos (junto con los no violentos) en el antihéroe.

La proclividad de los niños, por una parte, a aceptar acciones socialmente tan disfuncionales como las autoritarias cuando las realiza el héroe (a); y por otra, a rechazar acciones socialmente constructivas (como las que pueden ser realizadas por cualquier sexo), cuando la lleva a cabo el antihéroe (b), son indicadores de una etapa en la que aún no ha concluido el desarrollo de la conciencia moral. Pero esta observación no invalida el hecho de que "la doble moral" es una pauta manejada sistemáticamente en los relatos de los MCM. Por ejemplo, tanta o más violencia ejercen los policías respecto a la que muestran los delincuentes, por más que la violencia de los primeros esté legitimada tanto en los MCM como en la sociedad. Si la interiorización de estas pautas particularistas -soporte de la doble moralidad- fuesen algo más que la manifestación de la temprana edad de los niños, tendríamos

a la vista una de las afectaciones más deletereas de los MCM que hemos encontrado en esta investigación.

CUADRO 3

Acciones que los niños quieren imitar en el Héroe, y no quieren imitar en el Antihéroe.

QUIEREN IMITAR EN EL HEROE	NO QUIEREN IMITAR EN EL ANTIHEROE
<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -De ambos sexos -Tanto deportivas como no deportivas -No violentas -Tanto competitivas como no competitivas -Tanto artísticas como regladas -Tanto de ámbito adulto como infantil -Tanto con instrumentos tecnológicos como sin ellos 	<ul style="list-style-type: none"> -Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -De ambos sexos -Tanto deportivas como no deportivas -Tanto violentas como no violentas -Competitivas -Regladas -De ámbito adulto -Con instrumentos tecnológicos

4.3.1. Las Acciones Imitables y No Imitables de los Arquetipos, en Función de los Rasgos del Niño.

En el epígrafe precedente se ha comparado el perfil de las acciones del héroe con el de las acciones que el niño imitaría; y el perfil de las acciones del antihéroe con el de las acciones que el niño no imitaría. Ahora se deja a un lado la información referida a los comportamientos de los personajes y el análisis se centra, exclusivamente, en la comparación de los actos que el niño quiere realizar (pues desea imitarlos) y los que rechaza (pues no desea imitarlos). En esta ocasión, también partimos de los datos globales, correspondientes al conjunto de la muestra; pero además, se hace un análisis diferenciado en razón del sexo, de la escuela a la que asiste el niño y de la intensidad de exposición a la TV. Se trata de controlar si esas variables diferencian o suman sus efectos, a la hora de entender porqué los niños prefieren o no hacer ciertas cosas.

Las tres variables son discriminativas y las tres combinan sus efectos; siendo la más influyente el sexo. El universo de la acción que desean imitar las niñas es creativo y artístico; excluye la violencia y la competitividad; se aleja de los ámbitos adultos de la acción y rechaza el recurso a instrumentos tecnológicos; no requiere actitudes deportivas ni destreza

física. Todos estos criterios de imitación en las niñas marcan una diferencia muy acusada con los de los varones. Estos últimos, no tienen ningún rasgo que sirva para diferenciar entre los comportamientos que imitarían y los que no imitarían; excepto el rechazo de la competitividad que comparten con las niñas. Subrayamos que, entre los varones no es un rasgo pertinente la no violencia para distinguir entre los comportamientos imitables y los no imitables; en tanto que resulta ser el criterio más importante para las niñas.

La segunda variable discriminativa se refiere a la escuela. Los niños de la escuela privada imitarían los comportamientos en los que no se requiere aptitudes deportivas ni destreza física, rechazando los violentos y de ámbito adulto. Por su parte, los niños de la escuela pública también se alinean a favor de los comportamientos no violentos, rechazando las acciones contextualizadas en el ámbito adulto y regidas por la competitividad.

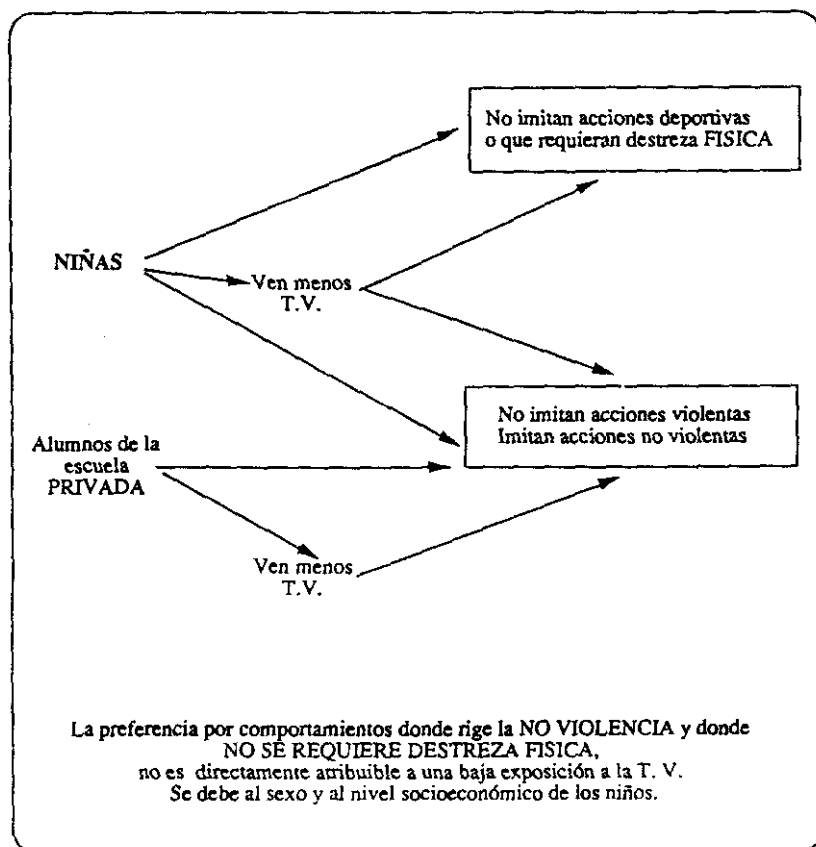
El análisis de las diferencias atribuibles al efecto del tiempo dedicado a ver la TV, muestra que -en este estudio- dicho medio es un elemento intermediario que refleja la influencia del sexo y de la clase social.

En la literatura especializada suele afirmarse que la TV orienta hacia comportamientos donde priman la violencia y la sobreestimación de la destreza física (deportes). Corolario de esta afirmación, tan difundida, sería que los niños menos

expuestos al medio, se diferenciarían de los más expuestos, por su renuencia a imitar los actos violentos y los deportivos.

Pero en realidad, la "no violencia" y la "no deportividad" de los comportamientos que los pequeños consideran imitables, no es debido a un menor tiempo de exposición a la TV. Se debe a su pertenencia a familias con niveles socioculturales más altos; y a que en su mayoría son niñas. El siguiente esquema así lo muestra. La audiencia de TV es una variable intermedia:

PSEUDO EFECTOS IMITATIVOS DE LA TELEVISION



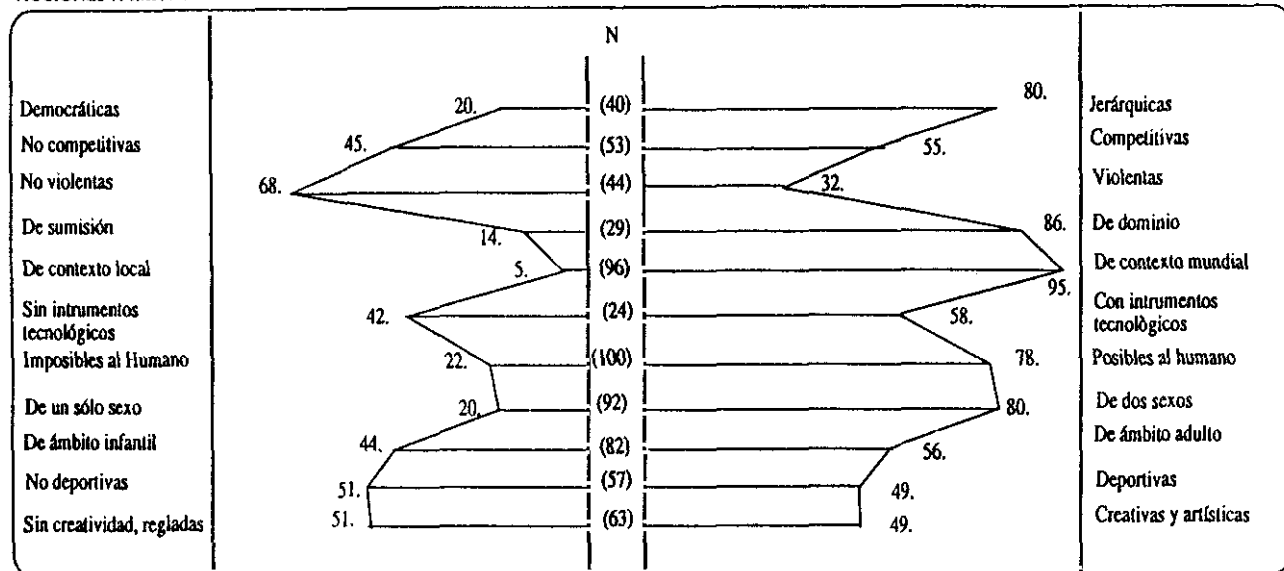
Otro factor que, supuestamente, guardaría relación con el tiempo de exposición a la TV, sería la mayor competitividad que tendrían los niños sobreexpuestos al medio. Sin embargo, en nuestro estudio, tanto los pequeños que ven mucho tiempo la TV como los que la ven poco, rechazan los comportamientos donde rige la competitividad.

Los cuadros y los histogramas que siguen contienen los datos que fundamentan estos análisis.

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE QUE A LOS NIÑOS LES GUSTARIA IMITAR

ACCIONES A IMITAR

ACCIONES A IMITAR

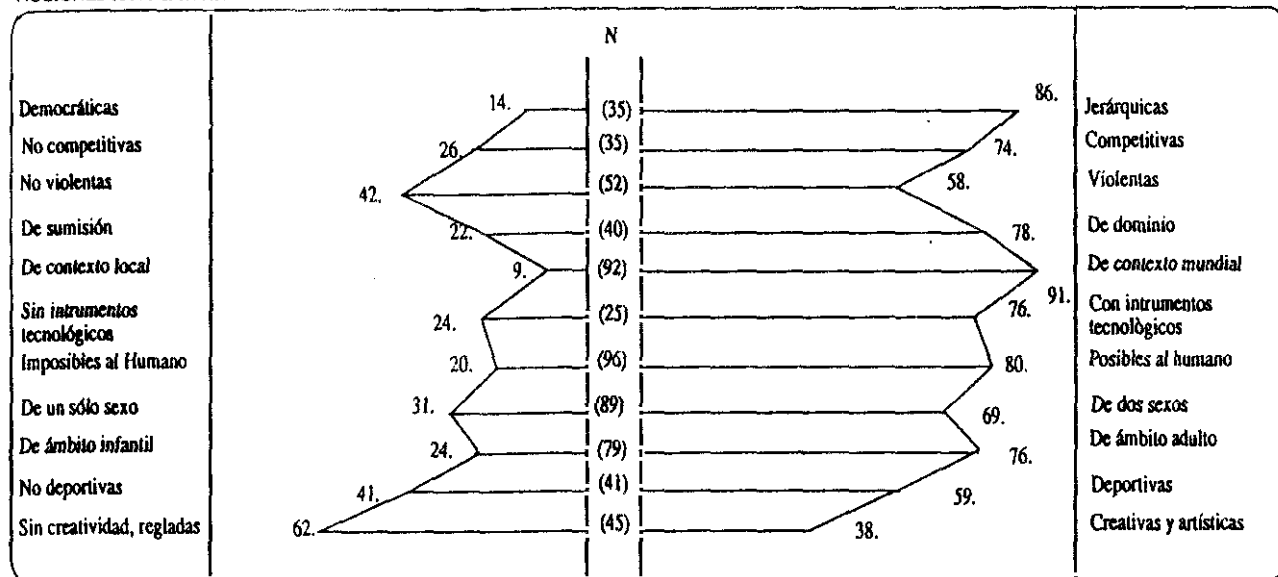


N: Niños que mencionan la acción

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE QUE A LOS NIÑOS NO LES GUSTARÍA IMITAR

ACCIONES A NO IMITAR

ACCIONES A NO IMITAR



N: Niños que mencionan la acción

CUADRO 4

RASGOS DE LAS ACCIONES DE LOS ARQUETIPOS QUE LOS NIÑOS TOMAN EN CUENTA PARA IMITARLAS O NO IMITARLAS

PARA EL CONJUNTO DE LOS PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS DEL TOTAL DE LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA EL SEXO DE LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA LA CLASE DE ESCUELA A LA QUE ASISTEN LOS NIÑOS		CUANDO SE TOMA EN CUENTA EL TIEMPO QUE LOS NIÑOS LE DEDICAN A LA TV EN EL DIA DE MAYOR AUDIENCIA	
		Varones	Niñas	Privada	Pública	1-5 horas	6-8 horas
(B) RASGOS DE LAS ACCIONES IMITABLES QUE LAS DIFERENCIAN DE LAS NO IMITABLES	-Ninguna	-Ninguno	-De dominio	-Ninguno	-No violentas	-Competitivas -De dominio -No deportivas	-No violentas
(D) RASGOS DE LAS ACCIONES NO IMITABLES QUE LAS DIFERENCIAN DE LAS IMITABLES	-Competitivas -De ámbito adulto -Con instrumentos tecnológicos	-Competitivas	-Competitivas -De ámbito adulto -Con instrumentos tecnológicos	-Violentas -De ámbito adulto -Con instrumentos tecnológicos	-Competitivas -De ámbito adulto	-Con instrumentos tecnológicos	-Competitivas -De ámbito adulto -Sin creatividad; regladas
(C) RASGOS QUE NO IDENTIFICAN NI A LAS ACCIONES IMITABLES NI A LAS NO IMITABLES	-Deportivas; con destreza física/ no deportivas -Creativas y artísticas/ regladas	-No violentas/ violentas -Deportivas/ no deportivas -Con/sin instrumentos tecnológicos	-Ninguna	-Creativas y artísticas/ regladas	-Deportivas/ no deportivas -Creativas y artísticas/ regladas	Creativas y artísticas/ sin creatividad, regladas	-Deportivas/ no deportivas
(E) RASGOS QUE DISCRIMINAN ENTRE LAS ACCIONES IMITABLES Y LAS NO IMITABLES	-No violentas	-Ninguna	-No violentas -Creativas y artísticas -No deportivas	-No deportivas	-Ninguna	-No violentas	-Ninguna

CUADRO 5

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se transforman de Imitables* en No Imitables**

Función Descriptiva de la Tipología	Orientación de las Acciones
(A) Rasgos Identificatorios de las Acciones (Imitables y No Imitables)	-Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -Posibles al humano -De dos sexos
(B) Rasgos de las Acciones Imitables que las Diferencian de la No Imitables	-Ninguna
(C) Rasgos que no Identifican ni a las Acciones Imitables ni a las No Imitables	-Con / sin destreza física -Creativas y artísticas/regladas
(D) Rasgos de las Acciones No Imitables que las Diferencian de las Imitables	-Competitivas -Con instrumentos tecnológicos -De ámbito adulto
(E) Rasgos de las Acciones Imitables que las Discriminan de las No Imitables	-No violentas

* IMITABLES: Acciones del Héroe que al niño le gustaría imitar.

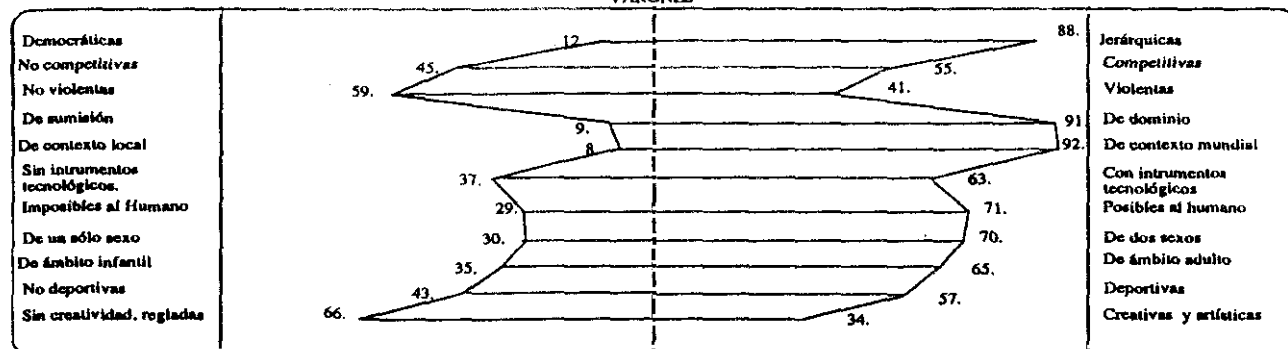
** NO IMITABLES: Acciones del Antihéroe que al niño no le gustaría imitar.

CUADRO 6

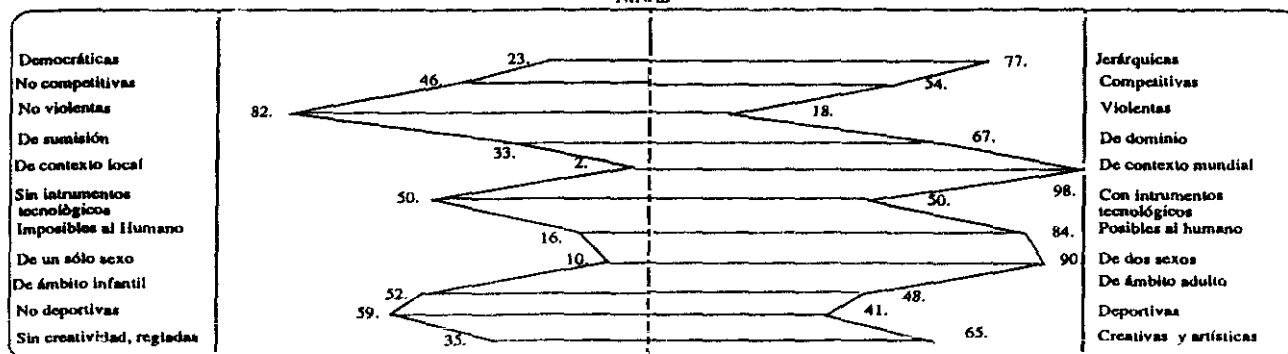
Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se transforman de Imitables en No Imitables. Diferencias según el Sexo de los Niños.

	Cuando es un Varón quien no Imitaría la Acción	Cuando es una Niña quien No Imitaría la Acción
(A) Rasgos Identificatorios de las Acciones Imitables y No Imitables	-Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -Posibles al humano -De dos sexos -De ámbito adulto -Sin creatividad, regladas	-Jerárquicas -De contexto mundial -Posibles al humano -De dos sexos
(B) Rasgos de las Acciones Imitables que las diferencian de las No Imitables	-Ninguna	-De dominio
(C) Rasgos que no Identifican ni a las Acciones Imitables ni a las No Imitables	-Violentas / No violentas -Con / Sin instrumentos tecnológicos -Deportivas / No deportivas	-Ninguna
(D) Rasgos de las Acciones No Imitables que las diferencian de las Imitables	-Competitivas	-Competitivas -Con instrumentos tecnológicos -De ámbito adulto
(E) Rasgos de las Acciones Imitables que las discriminan de las No Imitables	-Ninguna	-No violentas -Creativas y artísticas -No deportivas

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE QUE A LOS NIÑOS LES GUSTARIA IMITAR

DIFERENCIAS ENTRE VARONES Y NIÑAS
VARONES

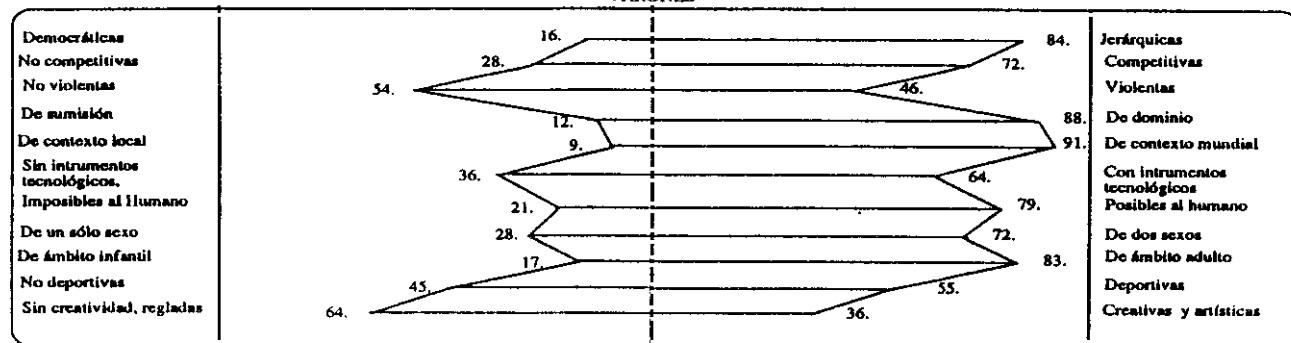
NIÑAS



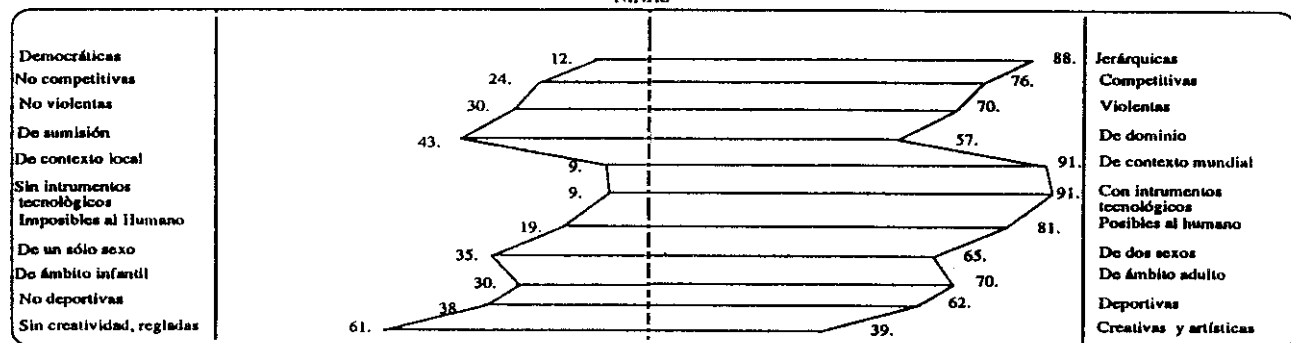
PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE QUE A LOS NIÑOS NO LES GUSTARIA IMITAR

DIFERENCIAS ENTRE VARONES Y NIÑAS

VARONES



NIÑAS

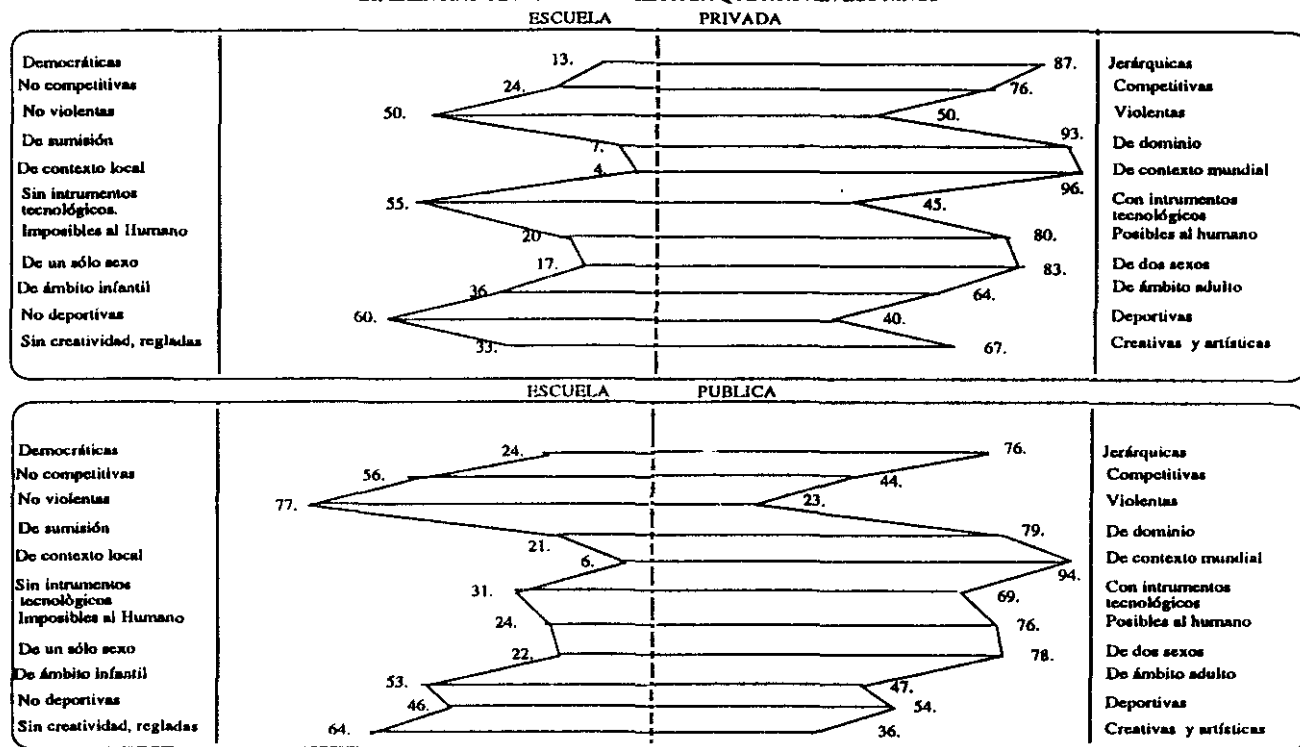


CUADRO 7

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se transforman de Imitables en No Imitables. Diferencias según la Escuela a la que asisten los Niños.

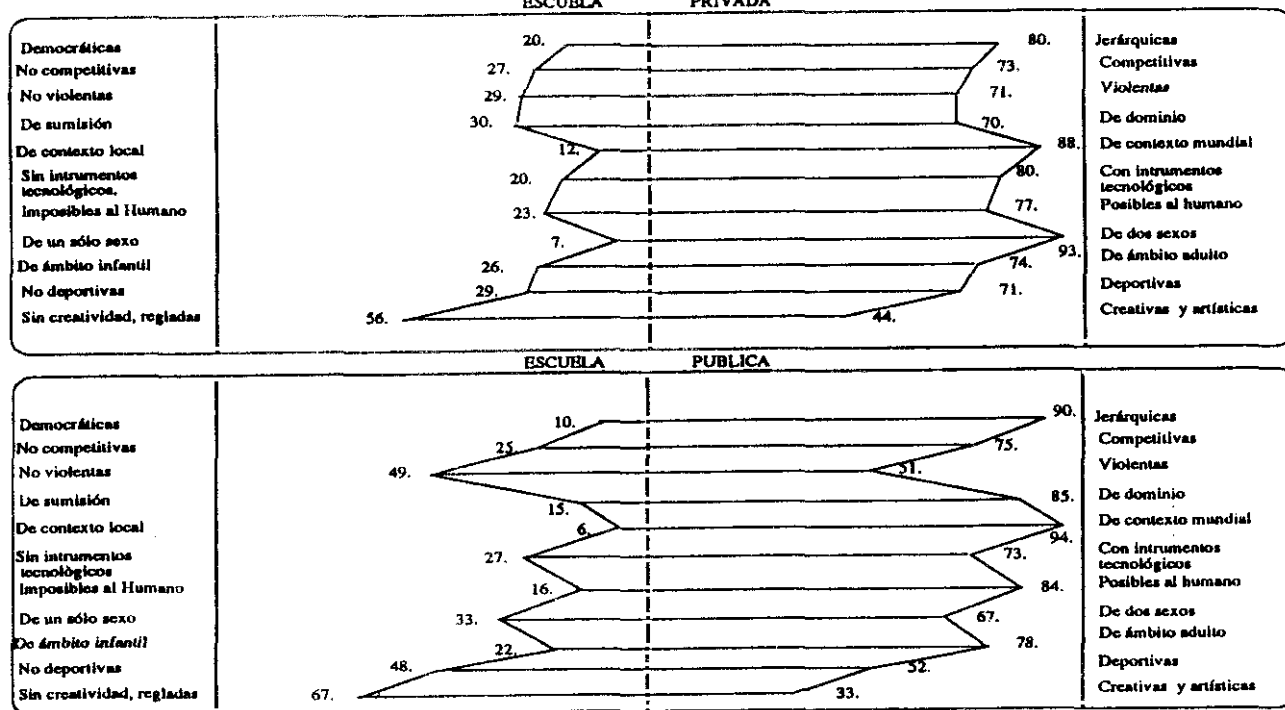
	Cuando es un Niño de la Escuela Privada quien No Imitaría la Acción	Cuando es un Niño de la Escuela Pública quien No Imitaría la Acción
(A) Rasgos Identificatorios de las Acciones Imitables y No Imitables	-Jerárquicas -Competitivas -De dominio -De contexto mundial -Posibles al humano -De dos sexos	-Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano -De dos sexos
(B) Rasgos de las Acciones Imitables que las Diferencian de las No Imitables	-Ninguna	-No violentas
(C) Rasgos que no Identifican ni a las Acciones Imitables ni a las No Imitables	-Creativas y artísticas/ Sin creatividad, regladas	-Creativas y artísticas / Sin creatividad, regladas -Deportivas / No deportivas
(D) Rasgos de las Acciones No Imitables que las Diferencian de las Imitables	-Violentas -Con instrumentos tecnológicos -De ámbito adulto	-Competitivas -De ámbito adulto
(E) Rasgos de las Acciones Imitables que las Discriminan de las No Imitables	-No deportivas	-Ninguna

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE QUE A LOS NIÑOS LES GUSTARIA IMITAR DIFERENCIAS SEGUN LA ESCUELA A LA QUE ASISTEN LOS NIÑOS



PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE QUE A LOS NIÑOS NO LES GUSTARIA IMITAR

DIFERENCIAS SEGUN LA ESCUELA A LA QUE ASISTEN LOS NIÑOS



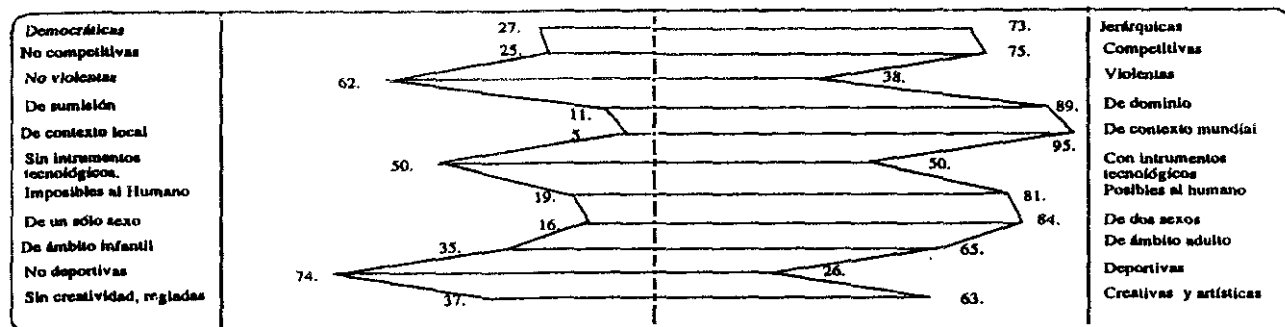
CUADRO 8

Acciones que conservan la misma orientación y que cambian de orientación cuando se transforman de Imitables en No Imitables. Diferencias según la Exposición de los Niños a la TV en el día de mayor audiencia.

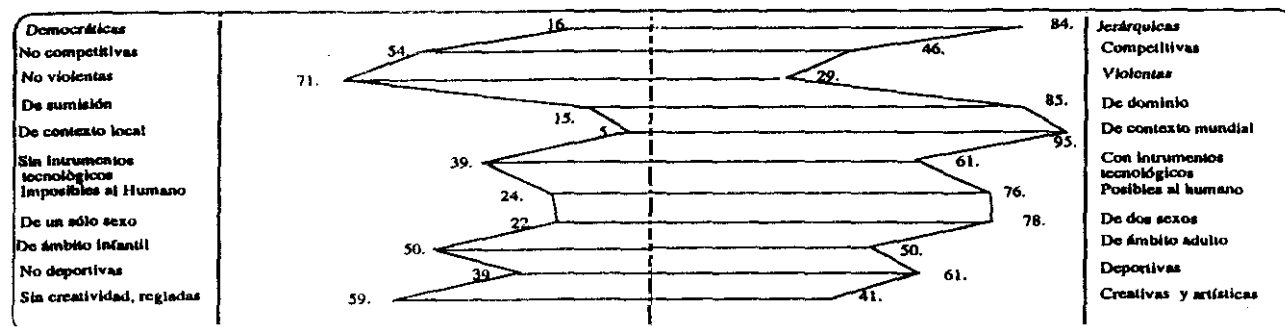
	Cuando es un Niño que ve durante menos horas la TV, quien No Imitaría la Acción	Cuando es un Niño que ve durante más horas la TV, quien No Imitaría la Acción
(A) Rasgos Identificatorios de las Acciones Imitables y No Imitables	-Jerárquicas -De contexto mundial -Posibles al humano -De dos sexos -De ámbito adulto	-Jerárquicas -De dominio -De contexto mundial -Con instrumentos tecnológicos -Posibles al humano -De dos sexos
(B) Rasgos de las Acciones Imitables que las Diferencian de la No Imitables	-Competitivas -De dominio -No deportivas	-No violentas
(C) Rasgos que no Identifican ni a las Acciones Imitables ni a las No Imitables	-Creativas y artísticas / Sin creatividad, regladas	-Deportivas / No deportivas
(D) Rasgos de las Acciones No Imitables que las Diferencian de las Imitables	-Con instrumentos tecnológicos	-Competitivas -De ámbito adulto -Sin creatividad; regladas
(E) Rasgos de las Acciones Imitables que las Discriminan de las No Imitables	-No violentas	-Ninguna

PERFIL DE LAS ACCIONES DEL HEROE QUE A LOS NIÑOS LES GUSTARIA IMITAR (Diferencias según la audiencia de T.V.)

NIÑOS QUE VEN LA TELEVISION DE 1-5 HORAS/DIA

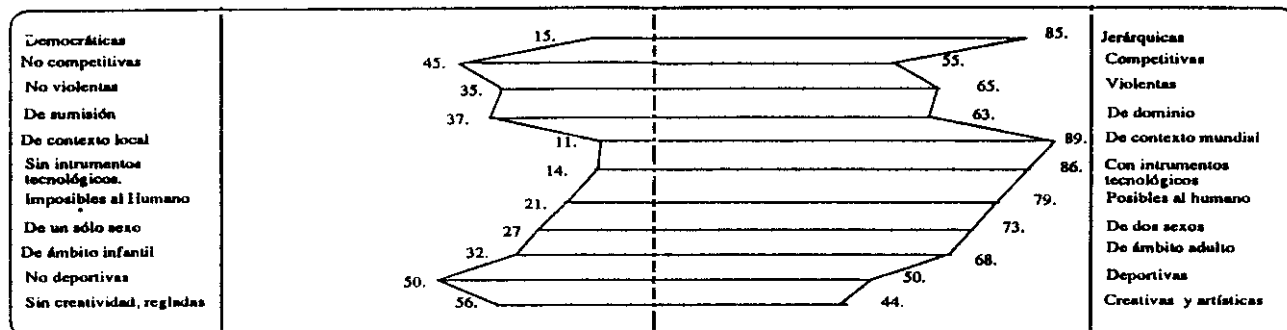


NIÑOS QUE VEN LA TELEVISION DE 6-8 HORAS/DIA

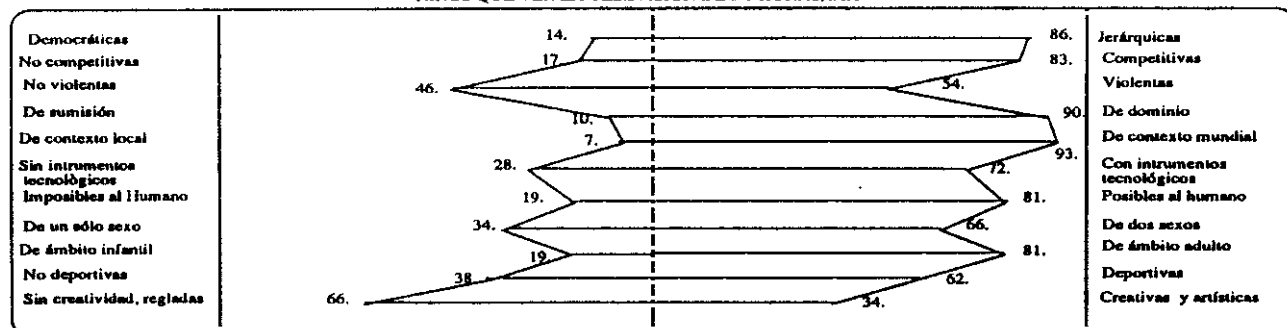


PERFIL DE LAS ACCIONES DEL ANTIHEROE QUE A LOS NIÑOS NO LES GUSTARIA IMITAR (Diferencia según la audiencia).

NIÑOS QUE VEN LA TELEVISION DE 1-5 HORAS /DIA



NIÑOS QUE VEN LA TELEVISION DE 6-8 HORAS/DIA



4.3.2. La Imitación de los Arquetipos Héroes a Nivel del Comportamiento.

Todos los niños han afirmado que desearían imitar alguna acción de sus personajes favoritos, pero solamente la mitad de ellos manifiesta jugar (ya sea solos o con sus amigos) a las "cosas" que esos personajes realizan.

Este comportamiento de los niños, muestra la distancia que hay entre el nivel del deseo y el de la acción real.

Para evaluar el dato anterior se tiene en cuenta que los niños pueden buscar modelos de roles y de acción incorporables a sus juegos, tanto en los MCM como en la vida real (observación de situaciones y comportamientos familiares y escolares). También los juegos tradicionales les ofrecen esos modelos: por ejemplo el juego de "los encantados", denominado en España "quieto en pared". Se puede pensar que existan diferencias en la importancia relativa de tales fuentes como proveedoras de modelos para el juego y consecuentemente para la interacción. Toda vez que no conocemos ningún otro estudio en el cual se haya investigado en qué medida los MCM se constituyen en modelos de interacción lúdica, no podríamos evaluar si ese 50% de los niños que dicen trasladar las acciones de sus héroes a sus juegos, es un número alto o bajo. En cambio, es posible examinar las diferencias que existen

entre los niños de la escuela pública y privada, a la hora de recurrir a los personajes de los MCM como modelos de sus propios comportamientos lúdicos. La información demuestra que son los niños de la escuela pública, -es decir, los de nivel socioeconómico bajo- quienes, discriminativamente, muestran una mayor propensión hacia la imitación activa de sus personajes favoritos.

La relación existente entre clase social e imitación activa de los héroes se confirma: toda vez que al asociar los comportamientos imitativos con el sexo de los niños, no surge ninguna diferencia significativa.

4.4. LA EVALUACION DE LOS ARQUETIPOS.

Conocemos ya cuáles son y cómo actúan los arquetipos de los niños. Sabemos también cuáles son los comportamientos que tomarían como modelos imitables y no imitables. La parte final de este capítulo, se refiere al modo en que los niños evalúan a sus héroes y antihéroes cuando los comparan con personas de su entorno familiar y social.

4.4.1. La percepción de la identidad étnica y del status social de los personajes.

Poseer atractivo físico es un rasgo de evaluación que los niños otorgan en su mayoría, a los héroes y le niegan mayoritariamente a los antihéroes. (Ver Histograma 1). Es razonable deducir que los personajes de los niños obtienen primero su condición de héroes y, consecuentemente, el atributo de "guapo". Esta sugerencia surge al revisar el repertorio de personajes y comprobar que algunos de ellos son héroes para

unos niños y antihéroes para otros. Por ejemplo, "El Llanero Solitario" o "La Pequeña Lulú" serán evaluados como guapos o no guapos según que hayan sido previamente elegidos o rechazados. En consecuencia parece que se refleja en esta evaluación la actitud de simpatía o antipatía más que el rasgo objetivo de la belleza o fealdad del personaje.

En el caso de los personajes con naturaleza humana, se les preguntó a los niños si les veían algún parecido físico con ellos mismos o con los miembros de sus familias, en razón del color de los ojos, el pelo o la piel. Muy pocos niños establecen esta identificación; no la hacen con el antihéroe pero tampoco con el héroe. (Ver Histograma 2). Estas respuestas pueden reflejar la diferencia objetiva existente entre el biotipo mexicano y el de los actores que encarnan la mayor parte de los personajes en los MCM. Podría reforzar esta percepción tan realista de los niños, el que acaso establezcan una línea bien trazada de separación entre todos los seres del mundo de la ficción y todos los seres humanos. No tenemos frecuencia suficiente para resolver estas dudas. Pero en todo caso, es cierto que la autoimagen y la heteroimagen física de los niños y de su familia no se ve dibujada con el reflejo de los "tipos" que les ofrecen los MCM.

Esta percepción de los niños se mantiene sin cambios cuando se les separa según el sexo y la clase social.

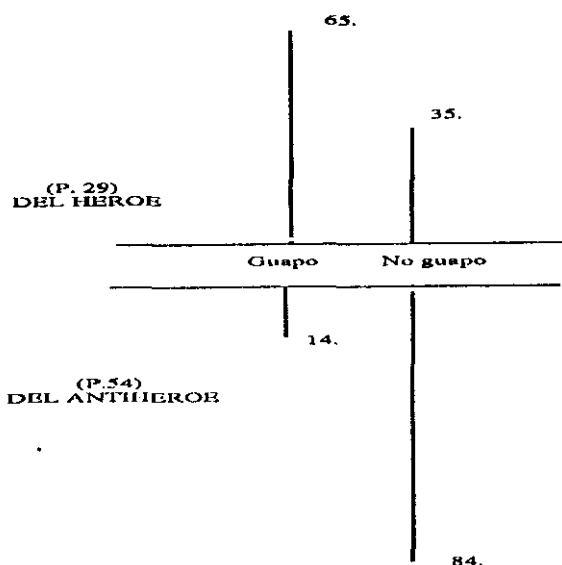
Otro análisis se basa en una adaptación de las conocidas

escalas de prestigio social. Verificamos si el niño cree que el héroe es menos importante, igual o más importante que un obrero, un campesino, un maestro, un médico y un presidente. La misma comparación se hace respecto al antihéroe.

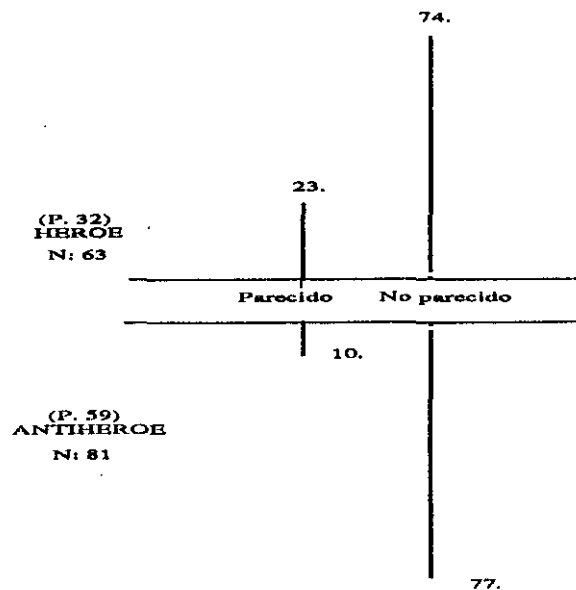
Las respuestas del conjunto de los niños reiteran esa distinción establecida entre el universo de la ficción y el de la realidad. Los personajes de los MCM quedan sistemáticamente por debajo de la escala que ocupan los roles sociales reales; incluso, por debajo del rol con la posición más modesta en esta escala, a saber, el del obrero. (Ver Histogramas 3a, 3b, 3c, 3d y 3e). Como cabría esperar, la posición del antihéroe es notoriamente más baja que la del héroe.

EVALUACION DEL HEROE Y DEL ANTIHEROE

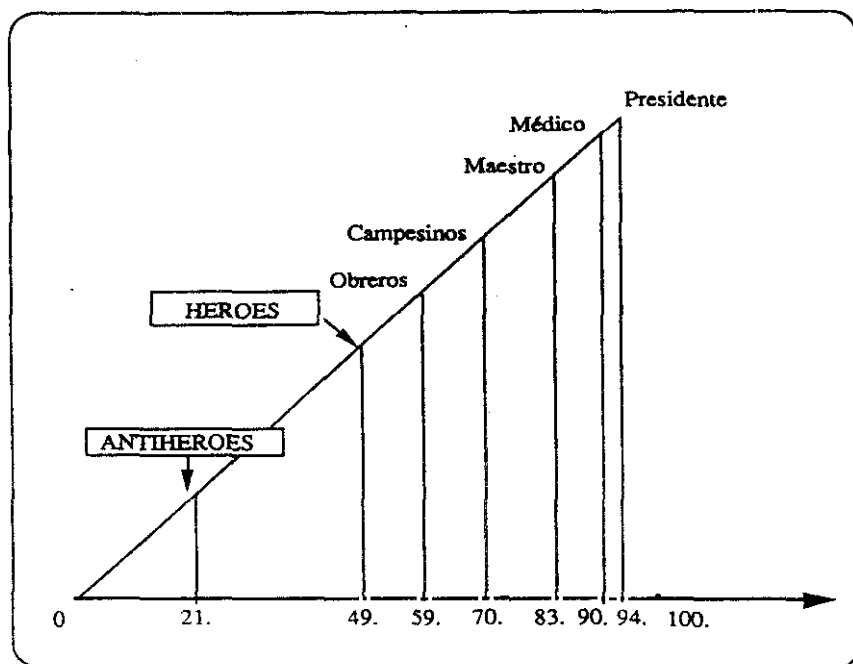
1. Evaluación del aspecto físico



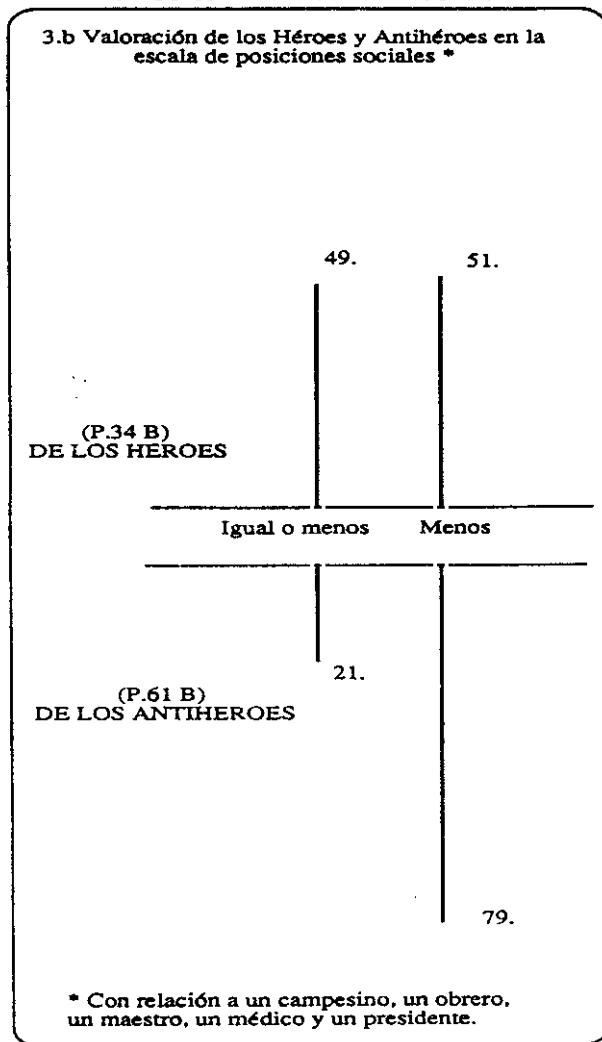
2. Comparación del héroe y del antihéroe con la familia del niño en el aspecto físico



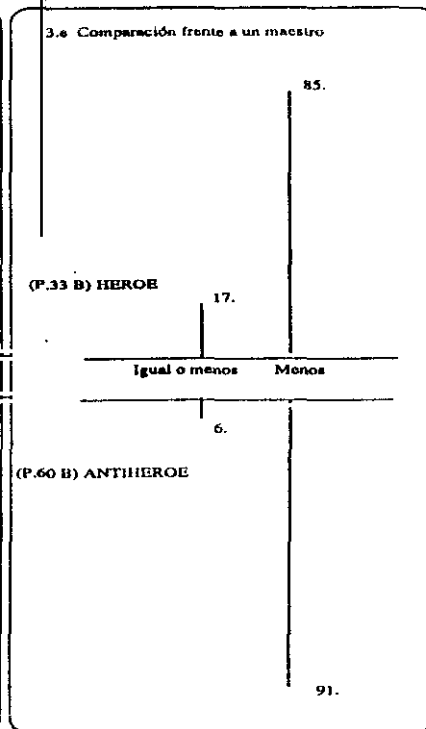
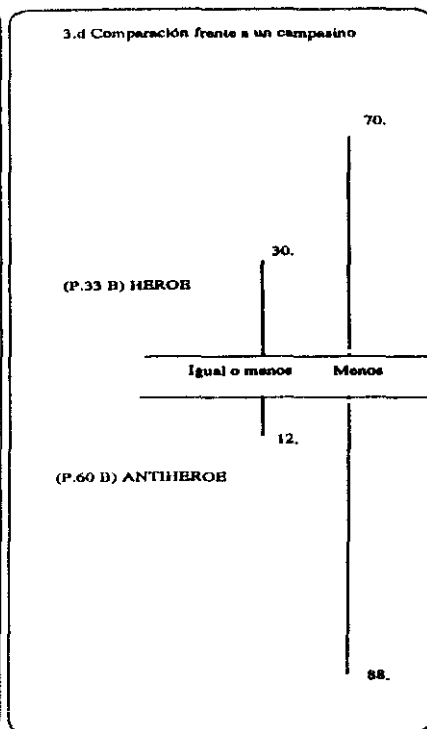
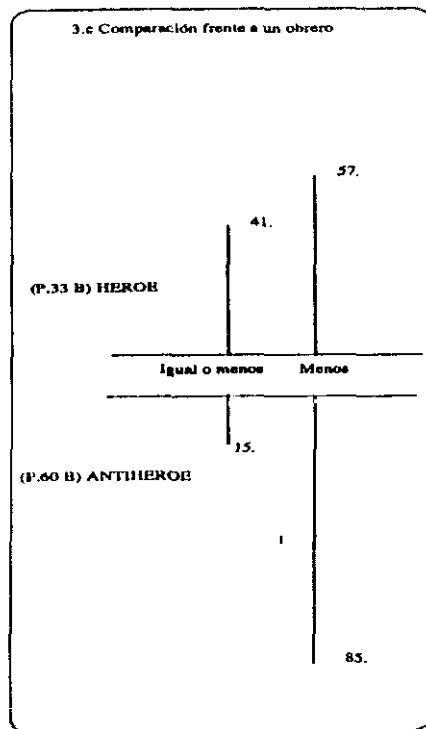
**LA POSICION SOCIAL DE LOS HEROES Y ANTIHEROES EN UNA
ESCALA JERARQUICA DE PROFESIONES**



**COMPARACION ENTRE LA VALORACION DE LOS PERSONAJES,
DE FICCION Y LA DE LAS PERSONAS**



COMPARACION ENTRE LA VALORACION DE LOS PERSONAJES, Y LA DE LAS PERSONAS, SEGUN LA PROFESION



4.4.2. La Evaluación de los Personajes según los Rasgos del Niño.

Existen diferencias en las valoraciones del héroe según la escuela a la que asisten los niños y la exposición a algunos MCM. En cambio, no han aparecido evaluaciones distintas según el sexo de los pequeños. Los factores que cambian la evaluación del héroe y el sentido de ese cambio son como siguen. (Ver Histograma 4).

Cambios en la evaluación del prestigio del héroe relacionados con los rasgos de los niños

Al Héroe, en la escala de prestigio social,

le suben posiciones:

- Que le elijan niños de la escuela privada
- Que los niños vayan más al cine
- Que los niños lean menos historietas

le bajan posiciones:

- Que le elijan niños de la escuela pública
- Que los niños vayan menos al cine
- Que los niños lean más historietas

En este cuadro lo relevante es que los niños de la escuela privada elevan el status de los personajes de ficción y que

las de la escuela pública lo rebajan todavía más. Se puede interpretar que para los niños de clase rica un obrero y un campesino no ocupan una posición muy alta en la escala social, en tanto que, para los niños de clase baja, hijos de obreros y familiares de campesinos, estos status son más valorados.^(*) Consecuentemente, es lógico que los personajes de ficción se aproximen más a los reales en el universo mental de los niños de la escuela pública.

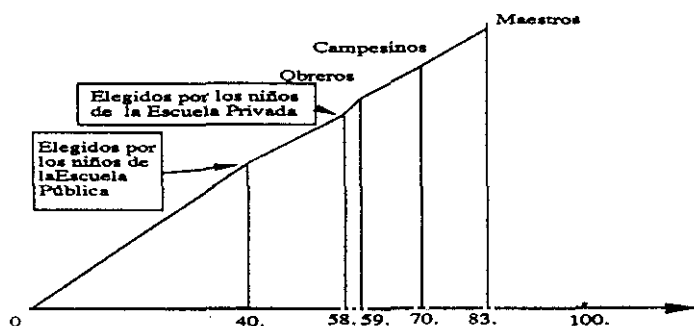
Toda vez que son los niños de la escuela privada quienes más van al cine, y las de la escuela pública quienes menos van, entendemos que esta discriminación corresponde a una variable intermedia. No es la frecuencia de asistencia al cine sino el hecho de ser rico o pobre la razón del mayor o menor prestigio otorgado a los héroes. En relación a la asociación entre leer pocas historietas y elevar el status social de los héroes, es posible una interpretación equivalente. Pero en este caso, la desagregación de los datos no autoriza a concluir con toda certeza que se trate de una variable intermedia.

Se ha realizado un análisis similar respecto a los antihéroes, sin que aparezca ninguna condición de los niños que genere una elevación del prestigio social de estos personajes.

Cap. 4.4. Histograma 4.a y 4.b.

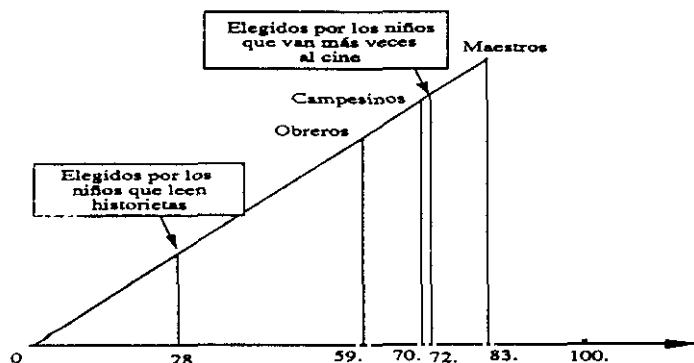
LA POSICION SOCIAL DE LOS HEROES EN LA ESCALA JERARQUICA DE PROFESIONES, SEGUN LA CLASE SOCIAL DE LOS NIÑOS

(4.a)



LA POSICION SOCIAL DE LOS HEROES EN LA ESCALA JERARQUICA DE PROFESIONES, SEGUN LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS

(4.b)



4.4.3. La Evaluación de los Personajes según su Naturaleza.

El análisis precedente se refiere al conjunto de todos los héroes y de todos los antihéroes. Cuando se toma en cuenta su distinta naturaleza aparecen diferencias interesantes. Por lo que respecta al héroe son las siguientes (Ver Histogramas 5a y 5b):

**Cambios en la evaluación del prestigio del héroe
relacionados con la naturaleza del personaje**

Al Héroe, en la escala de prestigio social,

le suben posiciones:

- ° El ser humano
- ° El hacer cosas de adultos
- ° El hacer cosas que no requieran destrezas físicas ni habilidades deportivas

le bajan posiciones:

- ° El no ser humano
- ° El hacer cosas infantiles
- ° El hacer cosas que requieran destrezas físicas y habilidades deportivas

Los cambios tienden a aproximar a los héroes a la posición ocupada por las personas reales cuando esos héroes de ficción representan personas y actividades humanas. Los héroes humanos

pasan a ocupar una posición de prestigio más alta que los obreros cuando sus acciones no se centran en el mundo de los deportes.

Así pues, existe una transferencia del prestigio social otorgado a los personajes de ficción en los MCM, reflejada en la representación que los niños se hacen de la estratificación social. Pero esa transferencia parece restringida a los productos comunicativos en los cuales se presenta un mundo adulto. En todo caso, del mundo infantil no se extraen modelos que otorguen prestigio, aunque los héroes infantiles les proporcionen a los niños otras gratificaciones cognitivas. (Cfr. Capítulo 4.1.). También cabe señalar que entre las proyecciones que pueden brindar los héroes deportistas y con destreza física, no figura el prestigio social.

En relación al antihéroe, un análisis similar aclara que todos los cambios tienden a aumentar todavía más la distancia que les sitúa en la escala por debajo de los obreros.

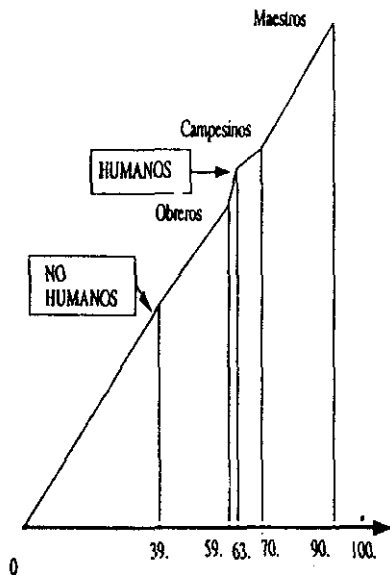
Una última observación, referida a la escala, es la inversión que existe en las respectivas posiciones que ocupan obreros y campesinos, entre estos niños mexicanos. Como se sabe, los niños de sociedades urbanas sitúan a los campesinos en el último nivel y a los obreros por delante de los anteriores. (*) En esta muestra no se respeta ese modelo de

(*) Cfr. HOROWITZ, E. (1936) y HOVLAND, C. (1953).

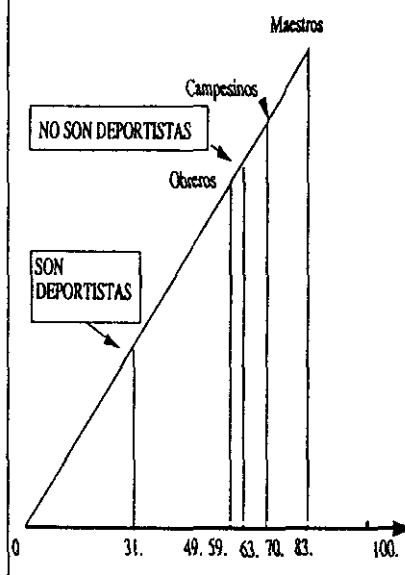
estratificación y además los campesinos aparecen muy distanciados por encima de los obreros. Es posible que los niños hayan interiorizado la retórica de los libros de historia oficiales, que presentan a la sociedad mexicana como un Estado surgido de una revolución campesina cuyos valores y cuyos intereses dice representar la configuración política del Estado.

LA POSICION SOCIAL DE LOS HEROES EN LA ESCALA JERARQUICA DE LAS PROFESIONES,
SEGUN SUS CARACTERISTICAS

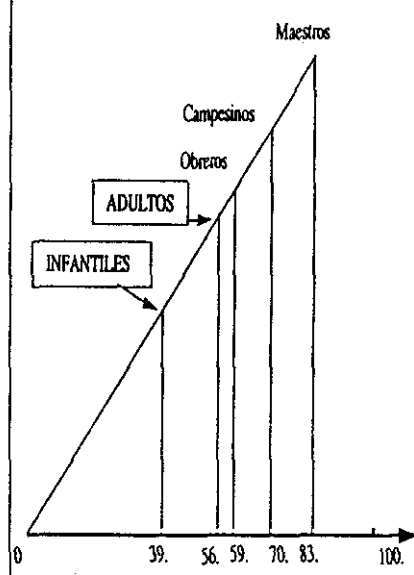
5.a Posiciones de los héroes humanos y no humanos



5.a Posiciones de los héroes que son y no son deportistas



5.c Posiciones de los héroes infantiles y adultos



NOTAS

1. Consideramos pertinente mencionar desde ahora que en el contexto de las investigaciones mexicanas no hemos encontrado muchos trabajos referidos al modo en como los niños se representan los arquetipos de los MCM. Lo poco que hemos hallado sobre procesos infantiles de identificación con personajes, presenta otras categorías y criterios de análisis por lo que se dificulta una comparación con el nuestro y, por tanto, el empleo de esas fuentes secundarias de información. A modo de ejemplo, citamos a continuación los resultados obtenidos de una investigación con niños de escuelas primarias de nivel socioeconómico bajo, realizada en México en 1981: "Los niños prefieren programas como "El hombre araña" y "Los superamigos", en tanto que las niñas prefieren "Gasparín" y "Remi". De lo cual se desprende que los niños se divierten con programas de violencia y las niñas con programas tiernos. Este dato se refuerza con los personajes que quisieran ser tanto los niños como las niñas. A los niños les gustaría ser como "Superman" o "Batman", en tanto que a las niñas les gustaría ser como "La mujer maravilla"; "Verónica Castro" o "Gasparín". (Sic). (Medina, P., 1982, p. 10).

Existen otras investigaciones (Zires, 1983; Corona, 1986) que se adentran en forma muy innovadora e interesante en la temática de las relaciones de identificación y "apropiación" de los niños con los héroes del mundo televisivo. Pero en dichos trabajos se ha recurrido a niños de parvulario y a menores de 6 años. Como es lógico, las diferencias de edad con respecto a los pequeños de nuestra investigación, impide comparar esos resultados con nuestro propio análisis.

2. En otros países se han encontrado resultados similares. Por ejemplo, J. Mousseau, describe que algunos investigadores escandinavos (C. Feitlizen y O. Linni) han concluido que "...al ver la TV, los niños tienden a identificarse con otros niños, y con otros niños del mismo sexo, de la misma clase social o con animales, ya que éstos son frecuentemente símbolo de rebelión contra los adultos". (Mousseau, 1983, p. 207). El subrayado es nuestro.
3. Este dato coincide con los resultados obtenidos en otra investigación realizada con niños mexicanos de sexto año de primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas. En dicho trabajo se demostró que: "Hay mayor identificación con los héroes de series estadounidenses en los niños de escuelas privadas. Las razones dadas por los niños a la identificación con los personajes se centran

en su simpatía y buen físico. Las características principales de los héroes televisivos mencionados como favoritos -a excepción de los pertenecientes a los géneros de caricaturas y musicales- corresponden al tipo físico anglosajón, blanco, alto (y) fornido... (Charles, M., 1986, p. 4).

4. Aún cuando los personajes pertenezcan a un mundo fantástico, mítico e irreal, cuando el niño narra sus acciones menciona, en su mayoría, aquellas que pueden ser realizadas por seres humanos.
5. Se había previsto tomar en cuenta cuando los personajes actúan en el tiempo presente /vs/ cuando lo hacen en otro tiempo distinto al presente. En razón de otros estudios es muy probable que esta distinción sea muy significativa para diferenciar universos de la acción. Sin embargo, en este estudio no hemos dispuesto de la frecuencia suficiente de acciones en el presente referidas a los comportamientos del héroe, y por lo tanto hemos tenido que prescindir del análisis previsto.
6. Este dato coincide con el obtenido por Hodgely y Tripp, quienes le pidieron a niños australianos de entre ocho y doce años y de escuelas socioeconómicamente opuestas, redacciones y dibujos sobre sus personajes favoritos. En las descripciones de los pequeños, estos investigadores descubrieron que "Los niños de clase obrera mencionaron en sus redacciones motivos prosociales para sus acciones con mucha mayor frecuencia que los de clase alta... Los niños de clase obrera se representan como más obedientes a la ley y más virtuosos que los de clase alta...". (Hodgely y Tripp, 1988, p. 123).
7. El que los niños expresen deseos de imitar acciones posibles al humano y no acciones fantásticas, es un dato que no sólo ha surgido en nuestro análisis. Hodgely y Tripp le pidieron a los niños de su investigación que relataran las acciones de sus personajes favoritos que ellos imitarían. Clasificaron a las acciones en Cotidianas y Extrapolables (aquellas que podían realizar los niños y en general, los seres humanos) y Fantasiosas (aquellas acciones que estaban más allá de la capacidad humana). Los resultados obtenidos indicaron que la gran mayoría de las acciones descritas eran racionales y posibles. Según los autores "Parece ser que los niños tienden a relacionar los personajes ficticios con acciones reales, en vez de con acciones fantásticas". (Hodgely y Tripp, 1988, p. 158).

8. Nuevamente encontramos aquí una coincidencia con la mencionada investigación de Hodgey y Tripp, quienes observaron que cuando sus niños pertenecían a la clase obrera preferían, sistemáticamente, a los personajes de status bajo, mientras que los de clase alta se inclinaban por personajes de status medio y alto.

5: LAS HETEROIMAGENES DEL NIÑO

INDICE DEL CAPITULO

- 5.0. METODOLOGIA E INTERPRETACION GLOBAL DE LAS CONCLUSIONES
 - 5.0.1. Diseño del Análisis.
 - 5.0.2. Descripción del Sentido de la Información.
- 5.1. LA REPRESENTACION DE LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES EN LOS NIÑOS:
 - 5.1.1. Sobre las Causas de la Riqueza y la Pobreza.
 - 5.1.2. Sobre la Relación entre las Cualidades Físicas y Morales: La Belleza y la Bondad.
 - 5.1.3. Sobre las Razones que Justifican o Condenan el Recurso a la Agresividad y la Fuerza.
- 5.2. LA REPRESENTACION DE LOS VALORES SOCIALES EN LOS NIÑOS
 - 5.2.1. La Valoración Otorgada por los Niños a la Aptitud, el Carácter, la Energía y la Riqueza. Evaluación de Cualidades.
 - 5.2.2. Las Personas que Encarnan y que No Encarnan las Cualidades Importantes para los Niños.

5.0. METODOLOGIA E INTERPRETACION GLOBAL DE LAS CONCLUSIONES

En este capítulo y en el siguiente, nuestra investigación entra de lleno en el campo de las representaciones sociales. En un sentido amplio, se puede decir que las representaciones son una forma del conocimiento social que cada individuo va construyendo cotidianamente, a partir de sus procesos de percepción, interpretación y asimilación de las cosas, hechos y situaciones que acontecen -y también de las que no acontecen o dejan de acontecer- en su entorno material y social. No es sencillo ofrecer una noción muy delimitada de las representaciones sociales. Denise JODELET explica que "En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto". (A.C., 1986, p. 472).

En este capítulo, las representaciones que analizamos se

refieren a las imágenes que los niños tienen de las cualidades que poseen las personas de su entorno (heteroimágenes). Estas imágenes de los otros, unidas a las representaciones de los niños sobre los personajes de ficción presentados en los MCM -y analizados en el capítulo anterior- constituyen un repertorio de modelos. Eventualmente, los niños podrían recurrir, alternativa o solidariamente a modelos de la ficción (personajes); modelos de la realidad (personas) como paradigmas aceptables o rechazables de sí mismos y de los demás.

Para la presentación de los resultados de nuestro estudio, hemos adoptado un criterio similar al empleado en los capítulos anteriores:

- En primer lugar, se describe el diseño del análisis y se adelanta la interpretación global de los resultados;
- Seguidamente, se presentan cada uno de los análisis correspondientes al mencionado diseño, y que justifican la interpretación de los resultados.

5.0.1. Diseño del Análisis.

Las heteroimágenes de los niños pueden proceder de dos fuentes diferenciadas:

- En primer lugar, de juicios de valor que son lugares comunes. Por ejemplo, prejuicios sobre los rasgos físicos, sociales y de comportamiento, atribuidos a las personas pobres⁽¹⁾;
- En segundo lugar, de la experiencia que el niño haya tenido cuando conociera a individuos cuyas personalidades les hubiesen gustado o disgustado.

Hemos procurado incluir en el diseño de la investigación de las heteroimágenes, componentes procedentes de ambas fuentes. (Ver Esquema 1).

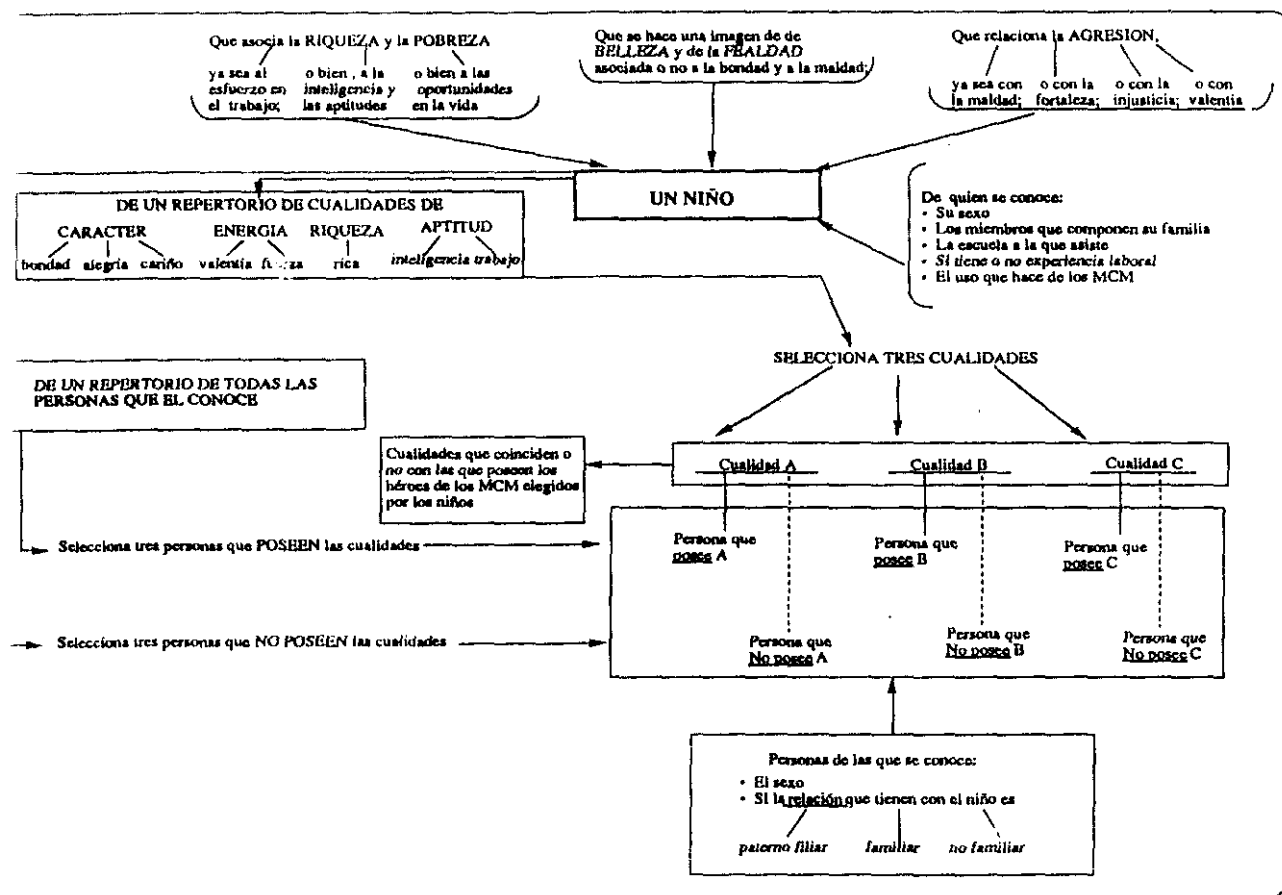
- De entre los prejuicios que están en el ambiente, se analizan las representaciones de los pequeños respecto a las personas pobres y ricas; guapas y feas; pacíficas y violentas.
- De la experiencia adquirida en la relación del niño con otras personas, se analizan las representaciones de los pequeños sobre sus familiares, amistades y conocidos.

Para obtener la información de los niños se ha optado por la siguiente metodología:

- Ofrecerles (en una tarjeta) un repertorio de cualidades alternativas referidas a las áreas de carácter, aptitud, energía y riqueza. Estas mismas cualidades, sirvieron en su momento para identificar la personalidad de los héroes de ficción, y fueron seleccionadas, como ya se ha explicado, con base en investigaciones precedentes;
- Pedir a los niños que eligiesen entre ese repertorio las tres cualidades que ellos consideraban más importantes en una persona.
- Seguidamente, y para cada cualidad, preguntarles por la persona que más poseía esa cualidad y por la que la poseía menos. En el gabinete, se anotó el sexo de esas personas, y sus relaciones con el niño.

Como se ve, se ha optado por afijar primeramente la cualidad, y luego identificar a quien la encarna; siguiendo un proceder inverso al que suele encontrarse en los análisis sobre influencia de los MCM en los niños.

- Finalmente, se compararon cuáles eran los atributos con los que los MCM presentan a los héroes, y los que corresponden a los prototipos de la vida cotidiana (personas de su entorno a quienes el niño atribuye las cualidades por él más valoradas).



5.0.2. Descripción del Sentido de la Información.

El estudio de la heteroimágenes ofrece una información, en ocasiones muy ilustrativa, de los condicionantes que tiene la vida de los niños en la génesis y contenido de su representación del mundo. Comenzamos el análisis con una descripción general. No se trata ahora de repetir las conclusiones, que se irán presentando a lo largo de este capítulo junto con los datos que las justifican. Se intenta ofrecer otra escala de interpretación, en la cual el repertorio de las observaciones realizadas explicita su sentido.

En la representación de los niños sobre las personas de su entorno aparecen varias dinámicas que suman sus efectos:

- Existe un estereotipo, interiorizado por los niños, de las cualidades que llevan al éxito. Los niños evalúan como rasgos de personalidad importantes, precisamente aquellas tres cualidades con las que se les valora a ellos mismos en su rendimiento escolar, a saber: trabajo, inteligencia y bondad. Así, se pone de manifiesto el papel fundamental que todavía cumple la escuela en la jerarquización social de los valores. Sabemos que en el universo de los MCM esos valores nunca son prioritarios para identificar a las personas con éxito y con aceptación social. (*) En dicho mundo de ficción la integración en el endogrupo y el logro de los objetivos se presentan como

condicionados al etnocentrismo. En los relatos de los MCM se premia la asunción de comportamientos y de actitudes propios de las personas de inteligencia media, bondad convencional y no excesivo despunte en el trabajo. Por tanto, no cabe atribuir a los MCM la valoración otorgada por los niños a las cualidades examinadas.

- Existe una doble sub-valorización de la propia imagen en los niños de clase más humilde: Una desvalorización de la clase social a la que pertenecen, cuando atribuyen la pobreza a la pereza; y una desvalorización de la propia familia, cuando no encuentran en ella ningún miembro al que puedan tomar como modelo para encarnar los valores sociales que han interiorizado como importantes. Esta circunstancia, - cuyo dramatismo no es necesario enfatizar-, representa a los diez y a los once años una barrera que aleja el mundo de los niños pobres respecto al de los niños ricos, contradiciendo a la hipótesis del favoritismo endogrupal.^(*) Entre los niños de clase alta, no sólo los prototipos de las personalidades mejor evaluadas se encarnan en miembros de su familia; además, ellos son más conscientes de que las condiciones sociales, y no las personales, determinan el bienestar de las personas. Entre los niños pobres hay que esperar tanto un estado de

(*) Cfr. MARTIN SERRANO, 1974.

disonancia cognitiva como de desarraigo existencial, cuando no les sea posible integrar el mundo de sus valores (las cualidades que aprecian) con el mundo de sus afectos (las personas de su familia). Son conocidas las limitaciones del desarrollo afectivo y social que generan esta clase de desajustes; procesos a los cuales no cabe referirse en esta tesis.⁽³⁾

- Existe una muy probable intervención de los MCM en la construcción de las heteroimágenes relativas a la agresividad y la violencia. En esta tesis no se ha encontrado evidencia de que el volumen de ejemplos violentos captados por los niños en los MCM, se refleje en sus actitudes o sus comportamientos; pero en cambio, se constata una valoración positiva de las personas pendencieras y violentas entre los niños que ven más TV y leen más tebeos. En la medida en la que esta observación tuviera un valor general, autorizaría una corrección de los modelos que vinculan violencia en los MCM con comportamientos agresivos en los niños.⁽⁴⁾ Los MCM, probablemente no incidan directamente en un incremento de los comportamientos violentos; sino en la evaluación de esos comportamientos como aceptables e incluso necesarios. Hay un estudio detallado del papel de la violencia en la estructura de los relatos televisuales en donde se hace esa misma observación.⁽⁵⁾

Finalmente, el supuesto de que las experiencias propuestas en la ficción y las experiencias vividas en la realidad,

cumplen funciones equivalentes como proveedoras de valores para la elaboración de imágenes, no se confirma en esta investigación. La cuestión no radica en que los personajes de los MCM expliciten o no las mismas cualidades que muestran las personas reales. Tanto en la vida real como en las narraciones, se encuentran sobrados ejemplos de prototipos y de antitipos que son personalidades parecidas y que exhiben todo el espectro de las virtudes y los defectos imaginables. Lo que sucede es que los niños buscan en los personajes reales unos rasgos de personalidad que no tienen porque tener necesariamente los héroes de la ficción; y viceversa.

A tenor de las conclusiones obtenidas puede sugerirse:

1º) Que en unos y otros modelos de identificación (personas reales y personajes de los MCM) los pequeños esperan ver encarnadas las cualidades de carácter que son indicativas de la bondad, la alegría y el cariño;

2º) Que una vez establecido este marco afectivo para todo posible sujeto real o ideal, surgen distintas especializaciones: Los entes de ficción pueden especializarse en cualidades de energía (valentía y fuerza) que los niños no les exigen a las personas reales; en tanto que estas últimas se pueden especializar como prototipos de aptitudes (trabajo e inteligencia) no reclamados para ser un héroe en los ámbitos de la ficción.

Si se repara en aquellos rasgos compartidos (1º) y en los que cumplen una función diferenciadora entre los héroes y los personajes (2º), sale nuevamente a la luz la distinta especialización axiológica que proporcionan la experiencia vivida y la experiencia mediada del niño. En la experiencia vivida, los prototipos responden a criterios relacionados con el rendimiento laboral, con la capacidad intelectual y con el esfuerzo. Seguimos pues en el modelo de mundo correspondiente a la ética calvinista de la sociedad industrial. En la experiencia mediada, adquirida a través de los relatos de los MCM, los héroes encarnan prototipos cuya referencia axiológica remite a la fuerza y a la valentía como cualidades socialmente más apreciadas. Este marco de la acción, ya no tiene que ver con sociedades productivas, sino con otras reproductivas: sean preindustriales (sociedades de cazadores o sociedades medievales) o postindustriales (sociedades capitalistas en su etapa monopolista). Sociedades para las cuales el mayor valor y el mayor problema consiste en mantener el orden. (*)

Finalmente, cabe añadir que todos los conocimientos nuevos que el niño va adquiriendo a través de las experiencias vividas y las experiencias mediadas los reelabora y reinterpreta. "En la construcción de la representación del mundo social es importante tener claro la diferencia entre la información y

(*) Cfr. MARTIN SERRANO, M., 1977.

la organización de esa información. Los adultos, los MCM y la propia experiencia del sujeto le están suministrando continuamente información, pero esa información consiste en datos sueltos y necesita ser organizada por el propio sujeto". (Delval, J., 1989, p. 255).

De esta modo, la representación que el niño se hace del mundo puede ser entendida como el proceso cognitivo que le permite establecer una congruencia entre información, acontecer y relaciones sociales.

5.1. LA REPRESENTACION DE LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES EN LOS NIÑOS

Parece pertinente comenzar el análisis de las heteroimágenes identificando cuáles son los juicios de valor más convencionales que, sobre las personas y las cualidades de las personas, han asimilado los niños; juicios originados en el medio en el que viven. Esos estereotipos convencionales incluyen, entre otras valoraciones, aquellas explicaciones relativas a:

- ° La riqueza y la pobreza;
- ° La belleza y la fealdad;
- ° La agresión y la fuerza.

Para justificar o condenar a las personas que poseen esos atributos, se recurre a otras atribuciones con las cuales se establece una asociación o una disociación; relación que indica precisamente las variantes de la imagen estereotipada.⁽²⁾ Describimos el análisis de cada uno de los estereotipos que han sido elegidos en esta investigación.

5.1.1. Sobre las Causas de la Riqueza y la Pobreza.

El siguiente esquema aclara cuales son las asociaciones alternativas que niño podía establecer con estos atributos.

La riqueza y la pobreza	Se asocia o no se asocia con:	a) El esfuerzo y la capacidad en el trabajo
		b) La inteligencia y las aptitudes
		c) Las oportunidades sociales

Como muestra el esquema, se ha pretendido controlar si los niños tienen la imagen de que los pobres son pobres y los ricos son ricos, a) en función de una variable de comportamiento; b) o en función de una variable de aptitud; c) o bien, en función de las diversas oportunidades sociales.

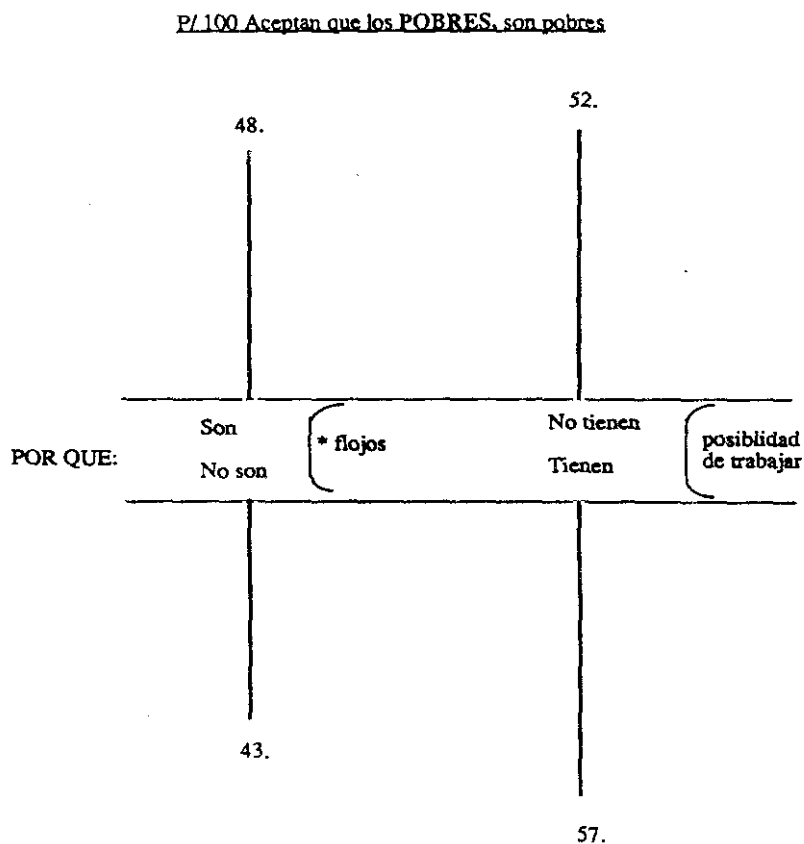
La mitad de los niños de esta muestra asocian pobreza con pereza, mientras que la otra mitad atribuyen la pobreza a condiciones sociales, concretamente, el no encontrar trabajo.

Entre las niñas y los varones se reproduce exactamente la misma división de opiniones.

En cambio, la posición socioeconómica de los niños, discrimina la representación que tienen de la pobreza (Ver Histograma 1b). La mayoría de quienes asisten a la escuela pública han interiorizado un juicio negativo y estereotipado de la pobreza. Estos niños, que viven en familias de escasos recursos, están concibiendo la desigualdad económica de su grupo de pertenencia como resultado de la pereza y de la incapacidad para el trabajo. El estereotipo que han asumido culpabiliza a su propia clase social. La baja estima que los niños pobres tienen de su grupo de referencia, queda reflejada en dos ocasiones: ahora, en el juicio peyorativo que les merece la condición de pobres; y, como se verá más adelante, en la escasa atribución a sus familiares de las cualidades que más valoran.

En contraposición, hay más niños de nivel socioeconómico elevado que entienden que las personas pobres nunca han tenido oportunidad de trabajar. Esta representación de la pobreza en los niños de clase alta no es la que cabía esperar. Sería más lógico por sus condiciones de vida y su enculturización familiar, que entre ellos apareciese el mayor número de juicios despectivos acerca de las personas pobres. Al apartarse de estos condicionantes de clase, muestran una mayor madurez de sus juicios sociales.

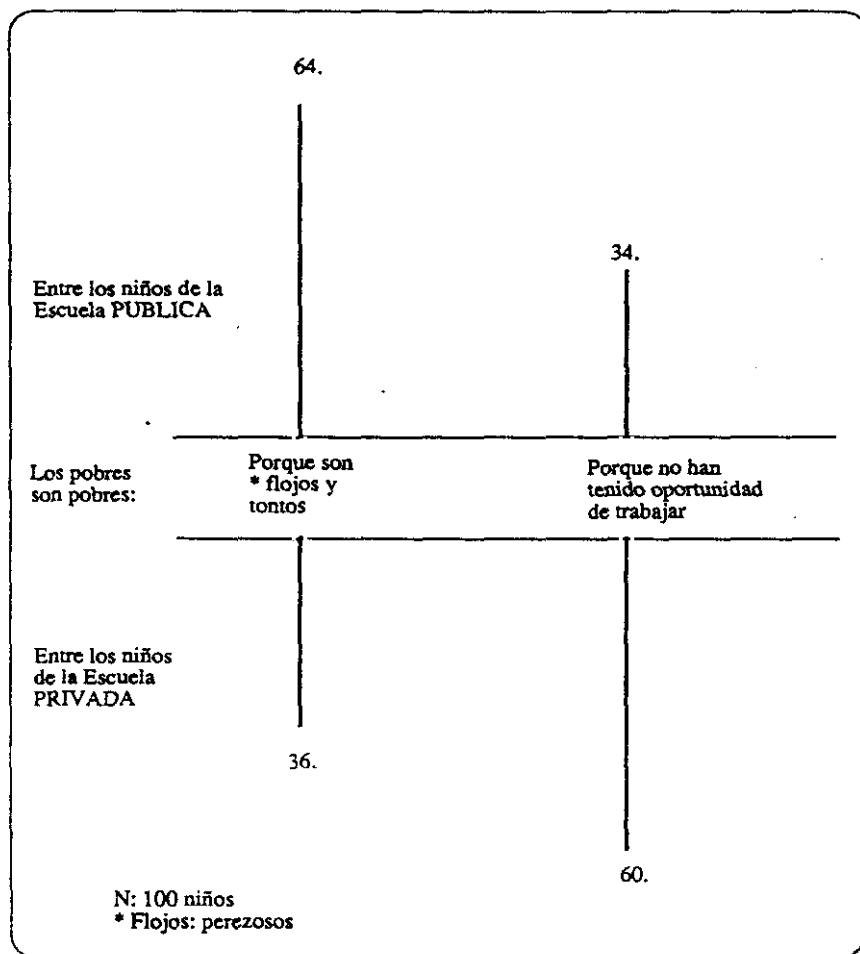
**LAS CAUSAS DE LA POBREZA Y DE LA RIQUEZA,
SEGUN EL CONJUNTO DE TODOS LOS NIÑOS**



N: 100, en cada variable

* Flojos: poco trabajador, perezoso

LAS CAUSAS DE LA POBREZA, SEGUN LOS NIÑOS DE LAS DIFERENTES ESCUELAS



5.1.2. Sobre la Relación entre las Cualidades Físicas y Morales: La Belleza y la Bondad.

Para identificar la representación de estos tópicos se le ha preguntado al niño de modo que pudiese aparecer una eventual asociación de la belleza y la fealdad con la bondad y la maldad. (Ver Cuestionario, pregunta 103, Tomo "Anexos").

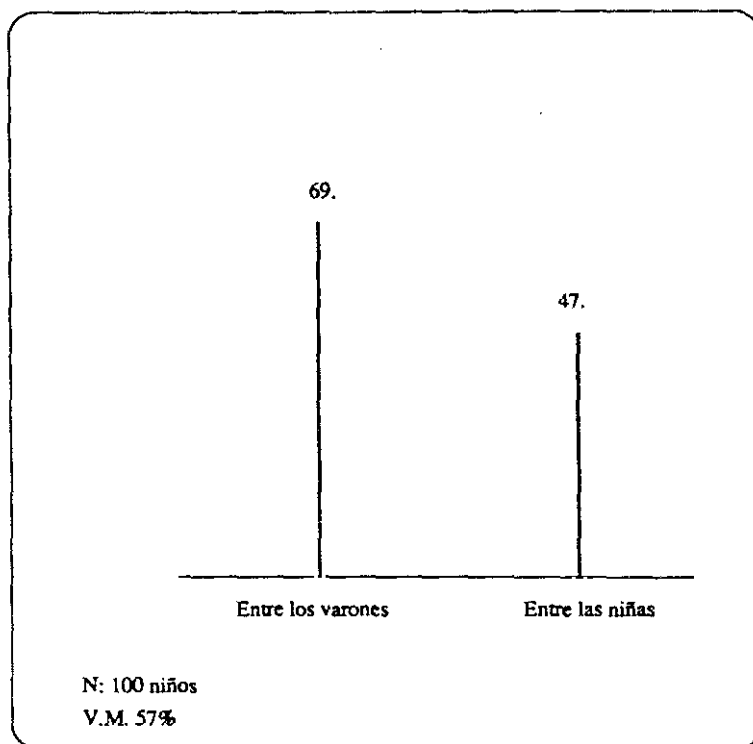
Esa asociación es un tópico cultural muy arcaico, presente en los cuentos y mitos más antiguos que han llegado hasta nuestros días. Por ejemplo, en "Blancanieves" y "La Cenicienta". Como se verá más adelante, el mismo estereotipo aparece en la información que estamos analizando.

La asociación entre belleza y bondad, y la oposición entre belleza /vs/ maldad, siguen siendo unos de los criterios más estereotipados que cabe encontrar actualmente en el tratamiento que hacen los MCM de los personajes de ficción. No obstante, los resultados de nuestro análisis indican que esa misma estereotipia, observada en las opiniones de los niños, no cabe atribuirle a los MCM; sino a las condiciones de clase de los pequeños y a los diferentes grados de maduración cognitiva entre varones y niñas.

Para la mitad de los niños de este estudio, "las personas buenas son más bonitas que las malas". Esta opinión aumenta

significativamente entre el grupo de los varones (ver Histograma 2) y entre los niños que viven en familias muy numerosas, coincidentes con niños de nivel socioeconómico bajo.

**PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE CONSIDERAN QUE LAS PERSONAS
BUENAS SON MAS BONITAS QUE LAS MALAS.
DIFERENCIAS ENTRE VARONES Y NIÑAS**



5.1.3. Sobre las Razones que Justifican o Condenan el
Recurso a la Agresividad y la Fuerza.

El siguiente esquema indica las asociaciones alternativas que el niño podía establecer entre los comportamientos y la personalidad de los individuos agresivos.

La agresión, el gusto por las peleas	Se asocia con:	a) La maldad
		b) La fuerza
		c) La valentía
		d) La injusticia

Se ha querido controlar la valoración de la agresividad según que se justifique como un rasgo de actitud (c), o de capacidad física (b), o se la censure como un comportamiento éticamente reproable (a), o socialmente injusto (d).

La mayoría de los niños manifiestan un rechazo de la agresividad, a la que valoran como un comportamiento censurable. Téngase en cuenta que en la pregunta había una mención explícita a las peleas, manifestación infantil donde los niños se ven involucrados en experiencias agresivas.

Los juicios se dividen entre quienes consideran que las

personas "peleoneras" son malas y quienes las tachan de injustas. No se ha comprobado otra distribución diferente cuando se separa a los niños según su sexo.

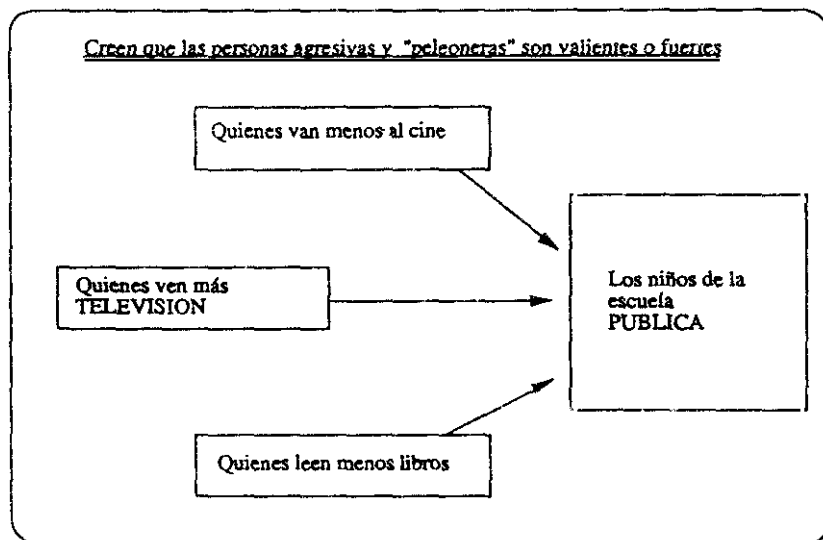
En cambio, la clase social a la que pertenecen los pequeños se relaciona con la evaluación de la agresividad, como un comportamiento positivo. La tercera parte de los niños pobres creen que las personas pendencieras son fuertes y valientes. La interpretación de estos niños está en línea con la apología de la violencia que se suele ofrecer en los productos comunicativos de los MCM, especialmente en la TV. Es común observar que la "valentía" o la "fuerza física", de los personajes explica o al menos justifica los comportamientos agresivos. De hecho, los niños que explicitan esta valoración también se caracterizan porque ven la TV durante más horas (ver Histograma 3), oyen la radio durante más tiempo y leen un mayor número de historietas. Aunque todos estos rasgos también pueden ser interpretados como indicativos de un factor de clase social, ya que corresponden a los niños de la escuela pública.

En cambio, la asistencia al cine es una experiencia que reduce la interpretación de la agresividad como un rasgo de fortaleza y valentía; tanto más cuanto más veces se vaya al cine. Este dato, también se relaciona con un factor de clase: los niños de la escuela privada, como ya sabemos, son quienes más acuden al cine y lo hacen con mayor frecuencia. (Ver

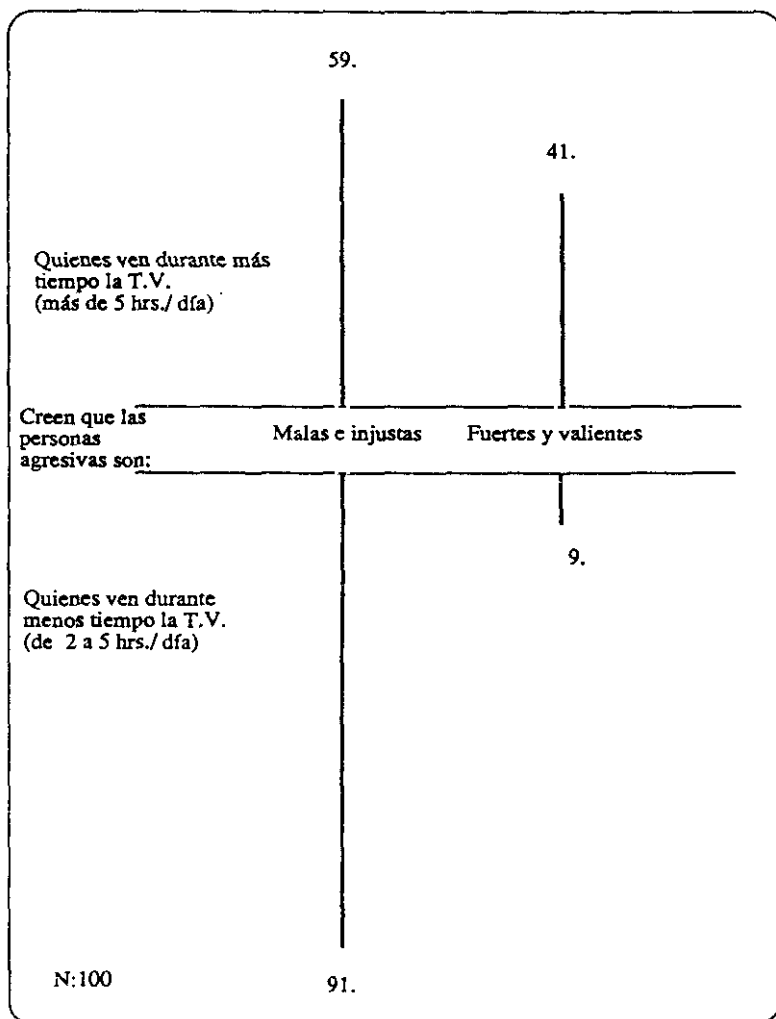
Esquema 2). Otros datos que confirman una probable asociación entre la aceptación de la agresividad como un comportamiento estimable y la influencia de los MCM, es que una mayoría de los niños cuyo héroe posee rasgos de fuerza y valentía, también creen que los sujetos agresivos son fuertes y valientes.

Es probable que los MCM predispongan a una sanción positiva de la agresividad, porque relacionan la lucha y la pelea con la fuerza y el valor. Pero ese efecto debe de operar como un refuerzo y no como una causa, en los niños de escasos recursos económicos; quienes posiblemente estén enculturizados en una valoración positiva de la violencia, por la influencia de su entorno material y social.

ASOCIACION EXISTENTE ENTRE FACTORES SOCIOCULTURALES
Y DE USO DE LOS MCM,
EN LA VALORACIÓN POSITIVA DE LA AGRESIVIDAD



LA VALORACION DE LAS PERSONAS AGRESIVAS,
SEGUN EL TIEMPO DE EXPOSICION DE LOS NIÑOS A LA T.V



5.2. LA REPRESENTACION DE LOS VALORES SOCIALES EN LOS NIÑOS.

En este epígrafe el análisis de la representaciones infantiles nos acerca al tema de los valores, que pueden ser definidos como "...marcos individuales de referencia, tanto para elegir aquellas conductas más adecuadas... como para las valoraciones preferenciales de estados ideales de existencia tanto prosociales como sociales". (Garzón y Garcés, 1989, p. 398). Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, los valores forman parte del universo de las representaciones y son vistos como un componente más del conocimiento social del individuo, quien se sirve de ellos para organizar e interpretar los hechos de entorno social. Los valores operan como marcos orientadores de la acción humana y cumplen una importante función en la construcción de la identidad personal y social, por su estrecha vinculación con los procesos de percepción, comparación y categorización tanto del endogrupo como del exogrupo.

Uno de los objetivos de nuestro trabajo consiste en analizar el modo en que los niños perciben a los seres de su entorno y cómo se ven a sí mismos. Por eso se consideró pertinente indagar sobre los valores sociales que hayan asimilado de dicho entorno. La identificación de estos valores se

realizó averiguando primeramente, la evaluación otorgada por el niño a un conjunto de cualidades; y, posteriormente, la atribución de esas cualidades a las personas del entorno familiar y social del pequeño. También se averiguó el grado en que el propio niño se atribuía esas mismas cualidades, pero dicha información se analiza en el siguiente capítulo.

5.2.1. La Valoración Otorgada por los Niños a la Aptitud, el Carácter, la Energía y la Riqueza. Evaluación de Cualidades.

El repertorio de cualidades ofrecidas a los niños para que eligiesen entre ellas las tres que consideraban más importantes, aparece en el Histograma 4, y cubre el campo de la aptitudes, el carácter, la energía y la riqueza. El contenido de estas variables se describe en el Capítulo 5 del Tomo II de esta tesis.

Como el niño podía elegir tres cualidades entre las ocho que se le ofrecían, es posible mostrar cuales se asocian entre sí y cuales no. El examen del citado histograma sugiere iniciar el análisis por la valoración del trabajo, cualidad considerada importante por tres de cada cuatro niños.

Entre los pequeños, está generalizada la idea de que las personas valen más por su trabajo que por su inteligencia o por su bondad. En todo caso, para las mayoría de los niños las personas deben ser, además de trabajadoras, inteligentes y buenas. En cambio no existe prácticamente asociación entre la valoración del trabajo y de la riqueza. De estas observaciones cabría concluir lo siguiente:

- En niños que acuden a la escuela es congruente la asociación entre la laboriosidad, la inteligencia y el buen comportamiento. En los colegios, esos criterios se toman en cuenta, explícitamente e implícitamente, en las evaluaciones. Concretamente en México, todavía hay profesores de educación básica que recurren al sistema de "puestos". Probablemente la respuesta del niño haya facilitado la jerarquía de valores que, en su opinión, esperaríamos de él, en la medida en que nos haya interpretado como otra figura vinculada a la institución escolar.

- En cambio la escasa asociación entre el trabajo y la riqueza sugiere mecanismos cognitivos más espontáneos. La riqueza es la menos valorada de las cualidades y, en todo caso, los niños no establecen esa asociación, -tan frecuente en la retórica puritana-, entre trabajo y bienestar material. Situando la laboriosidad y el bienestar económico en campos separados, los niños manifiestan que su valoración del trabajo todavía no es instrumental, sino que deriva del deber ser. Dicha observación remite a un mecanismo cognitivo todavía muy infantil.

Otra asociación interesante corresponde a dos cualidades de carácter: la bondad con el cariño. La bondad es un rasgo considerado importante por más de la mitad de los niños. Pocos niños relacionan la bondad de las personas con la afectividad de los sujetos. Probablemente conciben que se puede ser bueno

y ello no obliga a ser cariñoso. También es posible que los niños evalúen la bondad como algo más amplio que el cariño. "Bueno" es un modo de comportarse en la vida, "cariñoso" es un modo de expresarse. Al valorar más la bondad que el cariño, los niños se muestran menos egocéntricos de lo que cabía esperar por su edad.

La importancia de los rasgos de aptitud (laboriosidad e inteligencia) y los de carácter (bondad, alegría, cariño) contrasta con la poca importancia concedida a los rasgos de energía (valentía y fuerza). Además, tiene interés constatar que los niños disocian la existencia de los primeros rasgos, respecto a la posesión de los segundos. Esta distinción entre ser enérgico y ser querido, sugiere que no han interiorizado un modelo autoritario para evaluar y premiar a las personas que poseen aptitudes socialmente recompensadas.

La valoración otorgada por los niños a las cualidades, no se ve diferenciada en esta muestra por el sexo de los pequeños. En cambio sí existe una diferencia relacionada con la escuela y con la familia. Entre los niños de la escuela privada son más numerosos quienes conceden importancia a la bondad de las personas; y también entre los niños cuyas familias están integradas por menos miembros. Ambos datos remiten a los niños de status socioeconómico alto.

Por otra parte, las diferencias surgidas al controlar las variables comunicativas son escasas. Sólo se refieren a una

distinta preferencia por la bondad *versus* la inteligencia. En realidad, estas diferencias no deben de atribuirse al uso de los MCM; reflejan las pautas axiológicas marcadas por la clase social a la que pertenecen los niños. (Ver Esquema 3).

Hemos analizado si los héroes de los niños poseen las cualidades que los pequeños valoran como importantes en las personas que conocen. Siguiendo un procedimiento similar al utilizado en el capítulo anterior, establecemos una tipología para analizar las semejanzas y las diferencias entre los rasgos de las personas reales y de los personajes de ficción. Los resultados son los siguientes (ver Histograma 5):

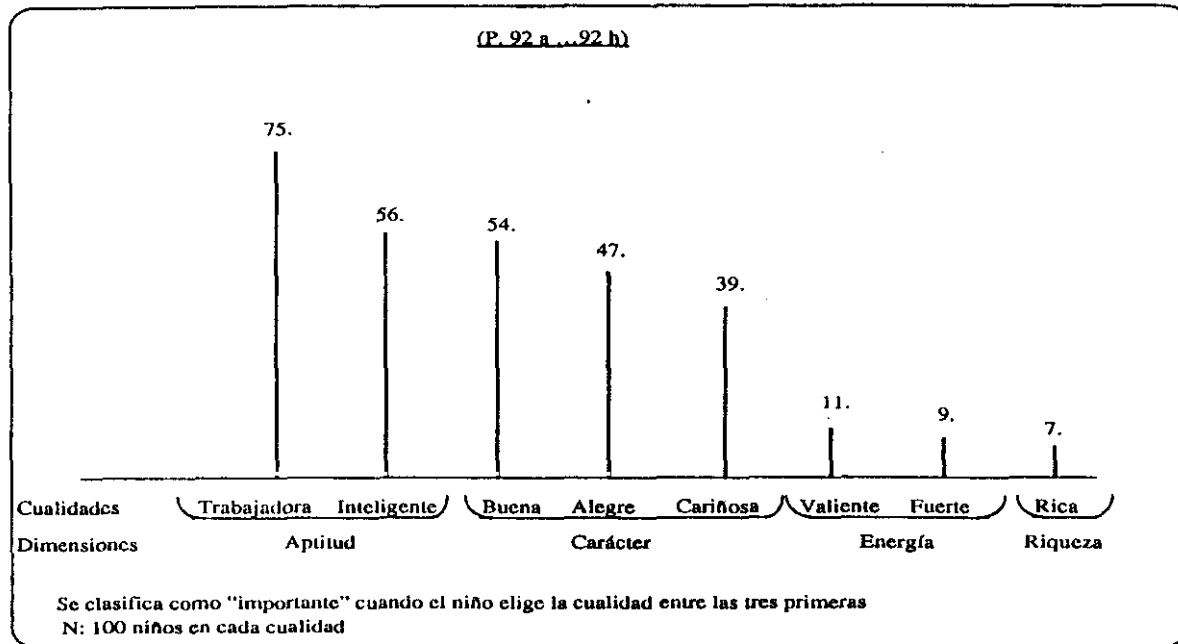
- a) Las cualidades de carácter aparecen como los rasgos de la personalidad que se *comparten* en el universo de las personas conocidas y en el universo de los personajes de ficción concretamente, la bondad, la alegría y el cariño, son cualidades valoradas por el niño y personificadas por sus héroes;
- b) Las cualidades de aptitud se presentan como rasgos de las personas reales que sirven para *diferenciarlas* de los personajes de ficción. Es decir, lo que para los niños es importante en las personas reales (trabajo e inteligencia) no lo exigen como atributos de los héroes;

c) Las cualidades de energía aparecen como los rasgos de la personalidad de los personajes de ficción que sirven para *diferenciarlos* de las personas reales (fuerza y valor). La energía que los héroes poseen no es el atributo valorado como importante en las personas; y

d) Finalmente, la riqueza no cumple *ninguna* función en la diferenciación de la personalidad, ni en uno ni en otro universo.

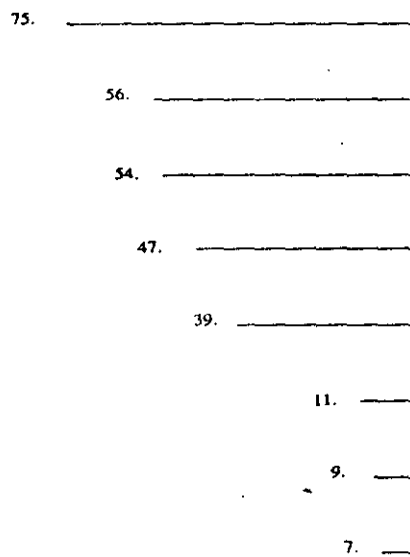
Este análisis permite plantear la siguiente hipótesis: Los rasgos (energía y aptitud) que diferencian al universo real del universo de la ficción, indican que los niños categorizan ciertas cualidades con independencia de los modelos axiológicos ofrecidos en los comportamientos de los personajes de los MCM. O si se prefiere: los niños no toman miméticamente en cuenta, cuando se representan los valores importantes para las personas reales, los atributos que poseen o que no poseen sus personajes favoritos.

PROPORCION DE NIÑOS QUE CONSIDERAN IMPORTANTES EN UNA PERSONA LAS SIGUIENTES CUALIDADES



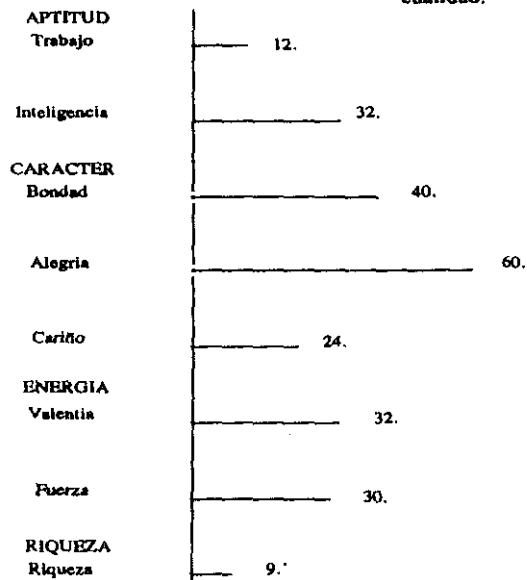
**COMPARACION ENTRE LA "VALORACION" QUE LOS NIÑOS OTORGAN A LAS CUALIDADES
Y LA "POSESION" DE DICHAS CUALIDADES EN SUS HEROES**

Niños que consideran importantes que las
personas posean las cualidades:

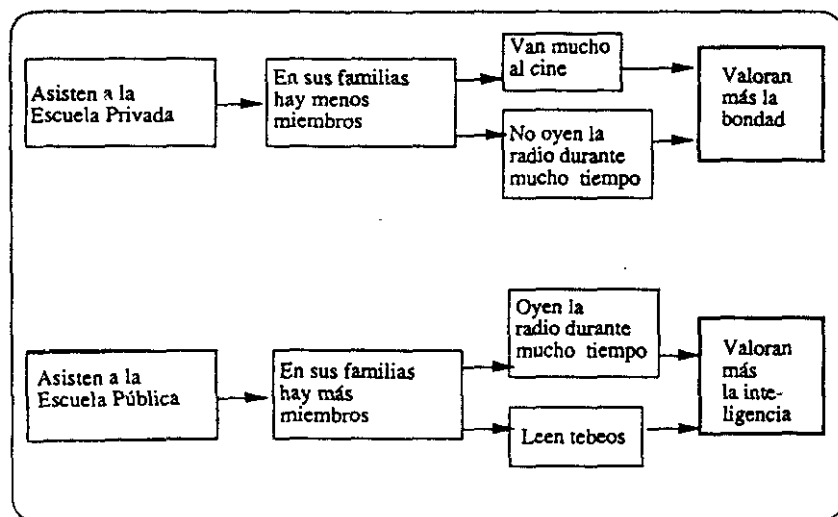


N: 100 en cada cualidad

Niños cuyo personaje favorito posee la
cualidad:



**RASGOS DE LOS NIÑOS MAS INCLINADOS A VALORAR
LA BONDAD Y LA INTELIGENCIA**



5.2.2. Los Personajes que Encarnan y que No Encarnan las Cualidades Importantes para los Niños.

Para cada una de las tres cualidades que el niño consideró más importantes, seleccionó a una persona conocida como aquella que poseía en mayor grado dicha cualidad. De modo complementario, también indicó en cada cualidad quien era la persona por él conocida que menos poseía la correspondiente cualidad. Analizamos seguidamente el sexo de esas personas y su relación con los pequeños.

Los niños de este estudio muestran una acentuada esterotipia sexual. Su imagen de las mujeres se ratifica en la afectividad. Ven en ellas a las personas más cariñosas, buenas y alegres que conocen. Complementariamente, otorgan a los hombres los rasgos de inteligencia y, sobre todo, de trabajo. (Ver Histograma 6).

Esta concepción de mundos masculinos /vs/ mundos femeninos se corresponde con la enculturización que los niños reciben de la escuela, de los MCM y de sus propias familias. Dicha representación sexual es compartida por niñas y varones sin diferencia alguna y con independencia de sus condiciones socioeconómicas.

Todas las cualidades son atribuidas por el conjunto de los

niños, en la generalidad de los casos, a sus familiares. (Ver Histograma 7). En cambio, cuando se trata de indicar a los contratipos -es decir, a las personas que menos poseen cada cualidad-, los niños se distribuyen entre quienes señalan a miembros de su entorno familiar y quienes señalan a amistades y conocidos. Llama la atención que entre los familiares haya más antitipos de personas trabajadoras y alegres, que entre los conocidos. (Ver Histograma 8).

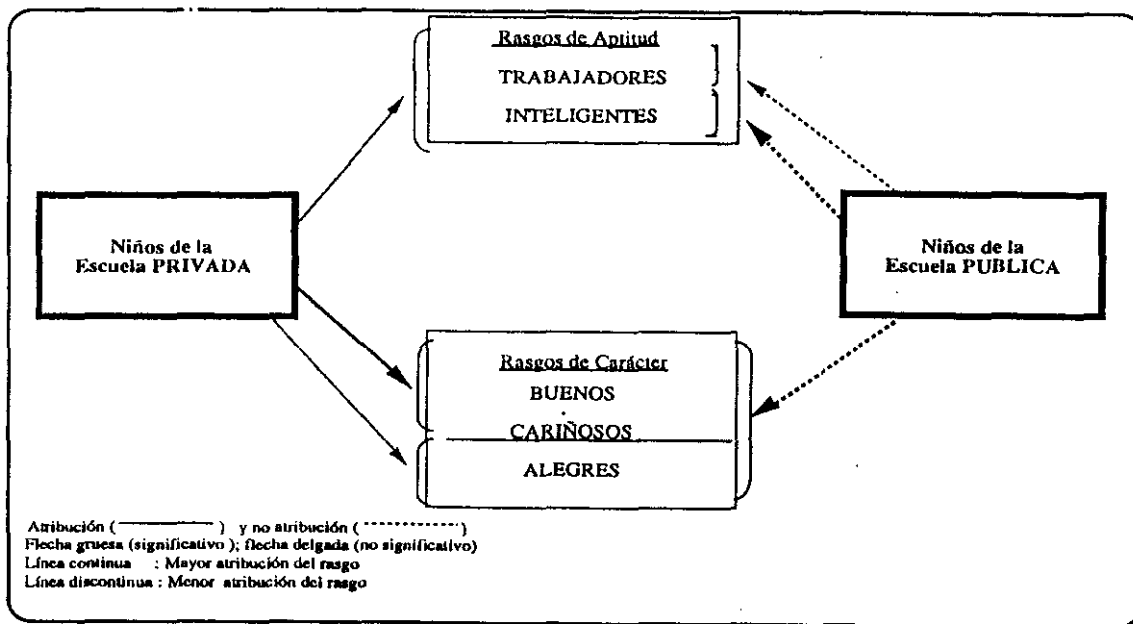
Los anteriores datos permiten un análisis de la congruencia entre el mundo de los valores y el mundo de los afectos. Conviene que exista consonancia entre la evaluación que el niño haga del universo de las cualidades y la imagen que él mismo construya de los valores que poseen las personas de su entorno. Esa congruencia es necesaria para que el universo axiológico y el universo afectivo sean opciones compatibles. Para ello, el niño tendría que encontrar en su entorno familiar a los sujetos poseedores de las cualidades que ha internalizado como importantes.

Nuestros datos indican que los niños de nivel socioeconómico alto son congruentes. Seleccionan entre sus padres y familiares a las personas que encarnan las cualidades más valoradas. De esta forma, los sujetos que sirven como modelos de imitación para que estos niños conformen su personalidad, son miembros del propio grupo de pertenencia. La máxima congruencia aparece en la atribución a familiares de los rasgos de

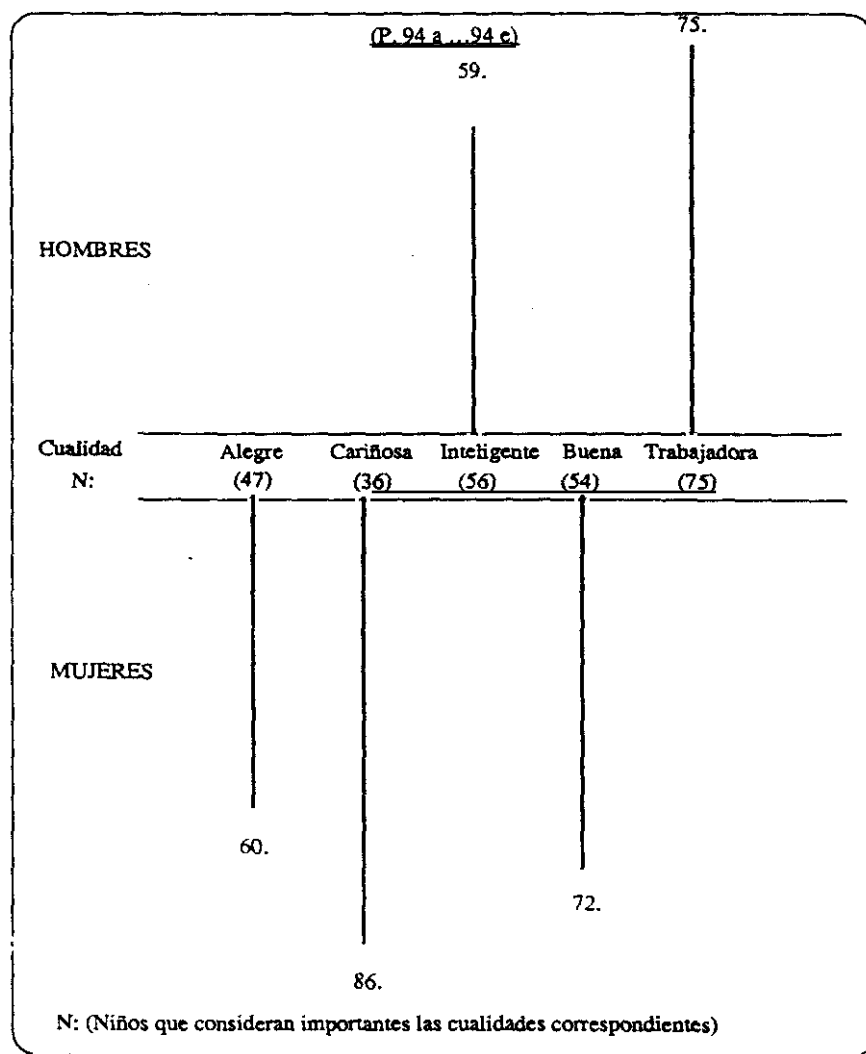
bondad y de cariño.

Los niños de nivel socioeconómico bajo se caracterizan en este estudio por la baja autoestima que tienen de su grupo familiar. No parece que encuentren con facilidad en sus padres y entre sus familiares cercanos personas poseedoras de las cualidades por ellos valoradas. La menor atribución de rasgos de alegría, cariño, bondad e inteligencia, a los sujetos de su mundo afectivo, es un aspecto que discrimina la proyección de valores que hacen los niños de escasos recursos. (Ver Esquema 4).

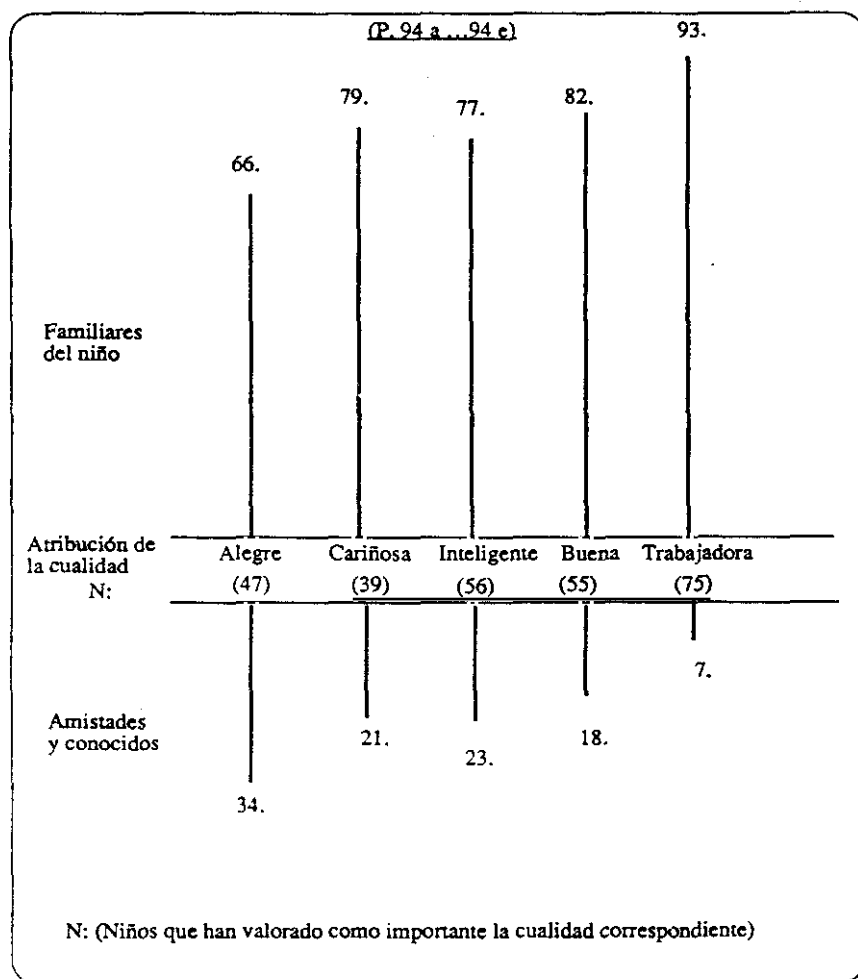
IMAGEN QUE TIENEN LOS NIÑOS DE SUS PADRES Y FAMILIARES



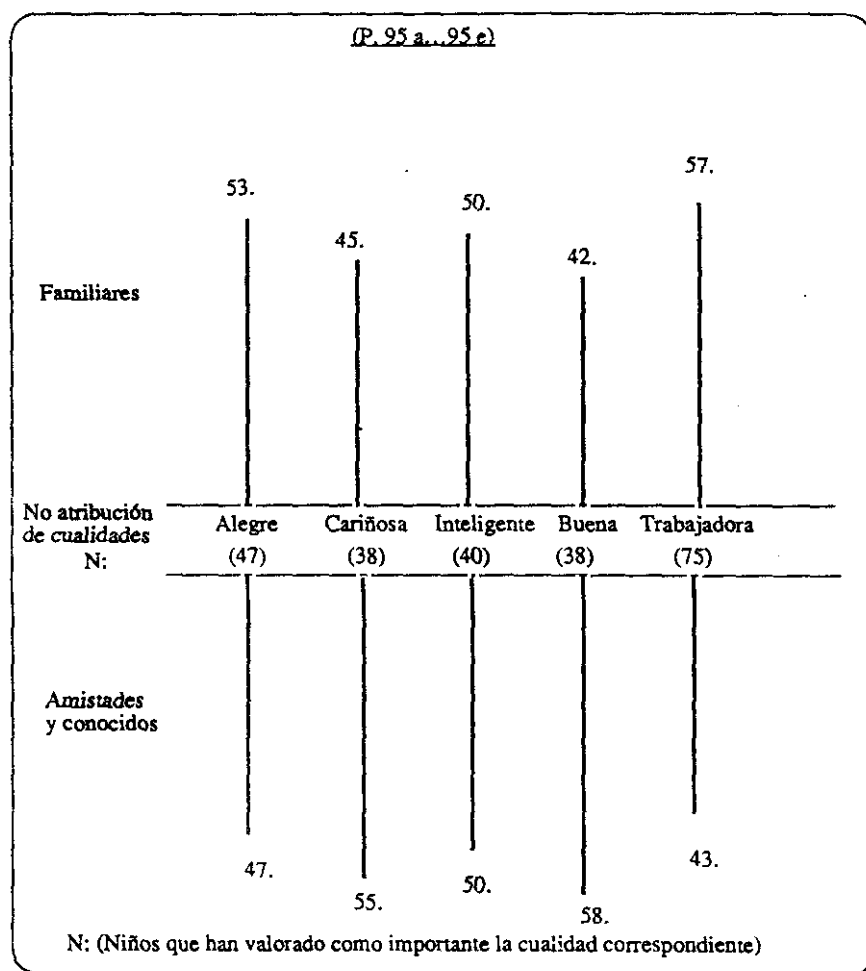
PROPORCION DE NIÑOS QUE ATRIBUYEN A HOMBRES O MUJERES
LAS CUALIDADES DEL CARACTER Y DE LA APTITUD



PROPORCION DE NIÑOS QUE ATRIBUYEN A FAMILIARES Y AMISTADES
CUALIDADES DE CARACTER Y APTITUD



**PROPORCIÓN DE NIÑOS QUE CONSIDERAN QUE SUS FAMILIARES O
AMISTADES "POSEEN MENOS" LAS CUALIDADES DEL CARÁCTER
Y DE LA APTITUD**



NOTAS

1. Desde una perspectiva sociocognitivista, los prejuicios también son una forma de conocimiento social, en tanto que se constituyen en creencias. Para esta perspectiva, los prejuicios se conforman de estereotipos. A su vez, los estereotipos son vistos por los sociocognitivistas como "...un conjunto estructurado de conceptos y de creencias sobre un grupo social determinado...". (Munné, 1989, p. 320).
2. Esta subestimación de su grupo social por los niños pobres se evidencia cuando el niño atribuye cualidades a personas ajenas a su familia y, al mismo tiempo, reitera que sus familiares son quienes menos las poseen. Esta evaluación de los niños pobres resulta todavía más llamativa al constatar que se aleja por completo de lo que varios autores (Tajfel, Turner, Brewer, Locksley y otros) han comprobado empíricamente en investigaciones referidas a procesos de comparación y categorización sociales: el favoritismo o sesgo endogrupal, consistente en atribuir al grupo de pertenencia las características, cualidades, actitudes y capacidades más valoradas; es decir, en evaluar al endogrupo en forma más positiva que al exogrupo. (Mayor y Pinillos, 1989).
3. Aunque sí cabe mencionar, por lo menos, el problema de la identidad social que subyace en esa disonancia cognitiva manifestada por los niños de escasos recursos, ya que, según Morales, Tajfel define la identidad social como "...aquella parte del concepto de yo de un individuo que deriva de su conocimiento de la pertenencia a su grupo o grupos sociales junto con el valor y significado emocional que se otorga a esa pertenencia". (Morales, 1989, p. 42; y también en Pérez, 1989, p. 122).
4. Como se sabe, uno de los temas más estudiados por los investigadores de los "efectos" de los MCM en los niños y al mismo tiempo uno de los que más desacuerdos ha generado es el de la violencia. La mayor parte de estos análisis, de línea funcionalista, han recurrido a la evidencia empírica para intentar comprobar sus controvertidas hipótesis (Del reforzamiento, Klapper; de la catársis, Feshbach; de la desinhibición, Berkowitz; de la imitación, Bandura; de la excitación, Tannenbaum, etc.). Aun cuando el objeto formal de estudio ha sido el mismo, los resultados de las investigaciones son muy contradictorios y poco concluyentes. Por ello, después de más de un cuarto de siglo de "acumular pruebas" sobre el problema, aún se ignora que ocurre en las audiencias infantiles

expuestas a un mundo de ficción tan violento como el que contemplan en la TV.

5. Respecto a la necesidad de estudiar los "efectos" de la violencia a nivel de sus consecuencias cognitivas y axiológicas y no sólo a nivel de los comportamientos, existe una reflexión detallada en *La Mediación Social*. El autor indica lo siguiente: "...se constata que (en la TV) un porcentaje elevado de hechos son violentos, (pero) ... en tanto que ignoramos cómo significa la violencia la televisión, podremos tal vez juzgar sobre la violencia pero nada podremos decir sobre el medium. A la televisión se le carga entonces con la responsabilidad del acontecer - algo que le es ajeno- y se la ignora como responsable de su significación, algo en lo que está implicada". (MARTIN SERRANO, M. Op. cit., 1977).
6. Este procedimiento de análisis de los estereotipos concuerda con el planteamiento sociocognotivista que explica que "...en los juicios estereotipados se forman siempre sendas asociaciones entre unos atributos y unos grupos determinados"... (Munné, 1989, p. 325).

6: LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

INDICE DEL CAPITULO

6.0. METODOLOGIA E INTERPRETACION GLOBAL DE LAS CONCLUSIONES.

6.0.1. Diseño del Análisis.

6.0.2. Descripción del Sentido de la Información.

6.1. LOS MODELOS PARA LA CONSTRUCCION DE LA AUTOIMAGEN.

6.1.1. Estereotipos Sociales Vinculados con la Identidad y su Representación en los Niños.

a) La Evaluación del Mundo por el Niño: Percepción del Futuro.

b) Interiorización de la Condición Femenina o Masculina como Componente de la Propia Identidad: la Aceptación del Rol Sexual.

c) Las Aspiraciones Laborales de los Niños.

6.1.2. Personas Reales Vinculadas con la Identidad y su Representación en los Niños.

a) Las Personas Ideales para el Niño.

b) La Semejanza entre la Persona Ideal y el Personaje Favorito.

6.2. AUTOIMAGEN: LA EVALUACION QUE LOS NIÑOS HACEN DE SI MISMOS.

6.0. METODOLOGIA E INTERPRETACION GLOBAL DE LAS CONCLUSIONES.

6.0.1. Diseño del Análisis.

En el capítulo precedente hemos dado cuenta de algunas de las heteroimágenes de los niños. Ese análisis tiene su correlato necesario en una investigación de las imágenes que de sí mismos tienen los pequeños.

Sabemos que las autoimágenes adquieren un desarrollo notable a partir de la edad que están a punto de franquear nuestros encuestados.⁽¹⁾ La evolución se va a orientar hacia el establecimiento de comparaciones que el niño lleva a cabo con otros niños y con adultos; sujetos que comienza a ver como miembros de grupos sociales a los que tal vez desee incorporarse o de los que desea apartarse. De este modo, la producción de la identidad comienza a cargarse de referencias a la posición familiar y social del niño y de los miembros de su entorno. En consecuencia, las personas con las que el niño interactúa, adquieren el papel de modelos imitables o rechazables. Es la época en la cual el padre, la madre, un maestro o un amigo, asumen el papel de figuras ideales a las que el niño

querría parecerse. Eventualmente, también sería posible que los héroes de los MCM se constituyesen en referencias para la propia identidad.

Por lo anterior, el diseño de la investigación contempla la función que pueden desempeñar los personajes de ficción y las personas reales como modelos de identificación del niño. También sabemos que en esta época adquieren un particular desarrollo los sentimientos de autoestima, en razón de la imagen que el pequeño se atribuye a sí mismo. Ciertamente, la estimación ajena va a confluir con la autoestima en la seguridad y en el desarrollo del yo social del niño. Pero a la edad que tienen los niños de este estudio, la autoestima va dependiendo cada vez más de criterios de evaluación basados en la comparación social.^(*)

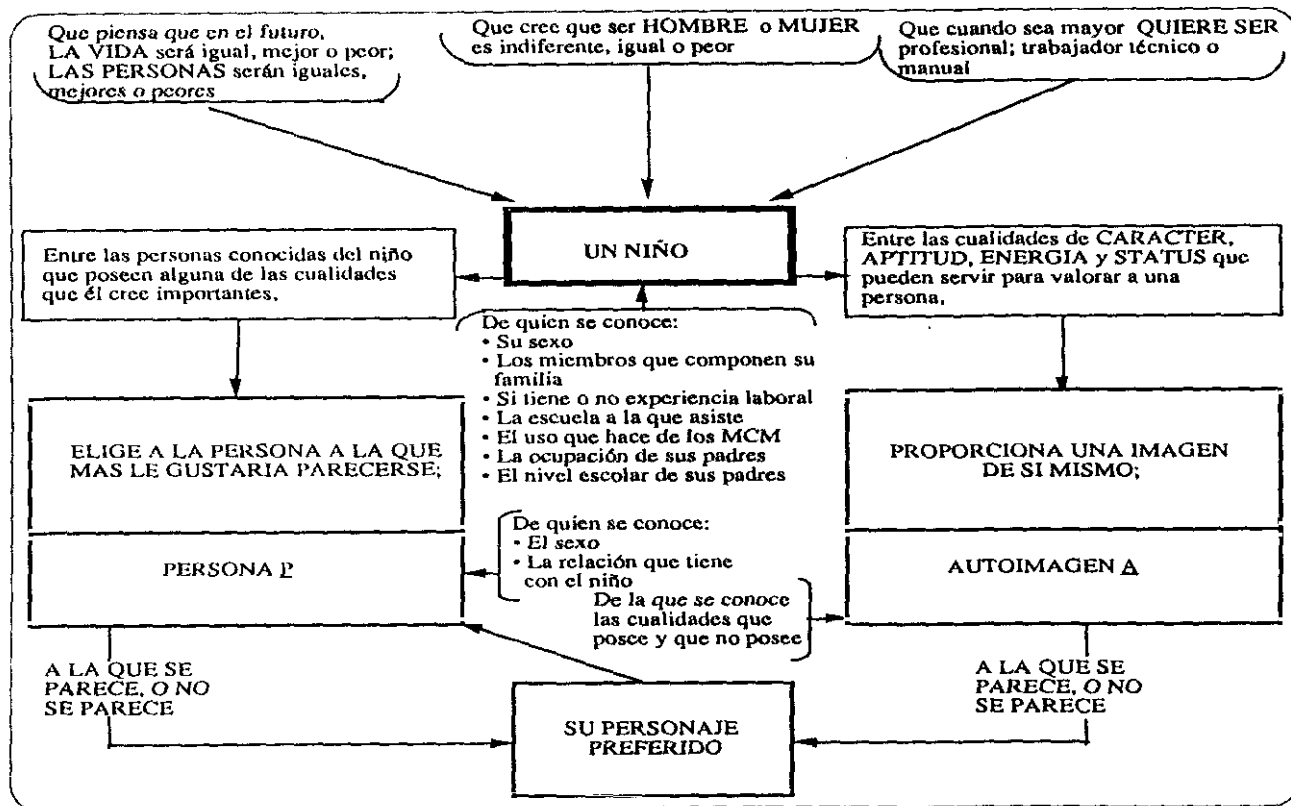
En atención a estas consideraciones, el modelo diseñado también trata de averiguar la valoración que el niño hace de las cualidades que a sí mismo se reconoce.

El procedimiento operativo está representado en el Esquema 1 de este capítulo, y consiste en lo siguiente:

- Existe un repertorio de roles que se proponen como representaciones de la propia identidad en todas las instancias de enculturización. Para examinar hasta qué punto esos roles, comúnmente estereotipados, son asumidos por el niño para la construcción

de su identidad, se ha analizado la interiorización de las representaciones basadas en el sexo; en la profesión; y en los cambios que el futuro traerá a los niños de hoy.

- Más interés que esas representaciones de sí mismo, muy difundidas pero poco específicas, tienen las que el niño elabora cuando elige, de su entorno familiar y social, a la persona a quien le gustaría parecerse. Al mismo tiempo, el niño indica entre un repertorio de cualidades que pueden configurar los rasgos de su propia imagen, aquellas que posee y que no posee. De ambas series de datos cabe llevar a cabo un cotejo para averiguar si el niño tiene una estima buena o mala de sí mismo.
- Finalmente, se trata de captar la eventual participación de los MCM como proveedores de modelos para la autoimagen. El procedimiento empleado es el siguiente: La comparación entre la persona "ideal" para el niño, la autoimagen del pequeño y la identidad del personaje preferido.



6.0.2. Descripción del Sentido de la Información.

El modelo elaborado para investigar la imagen que de sí mismos tienen los niños ha pretendido captar cuáles son los criterios a los que éstos recurren para construir su identidad y su autoestima.

El resultado del análisis aclara que en algunos rasgos el niño asimila estímulos ambientales para referirse a él mismo. Pero en los aspectos más profundamente vinculados a la identidad y a la autovaloración, los criterios derivan de experiencias vitales más arraigadas y de situaciones de enculturización mucho más persistentes.

Cabe atribuir a un sentimiento colectivo de desesperanza existente en el país, la visión pesimista que los niños tienen del futuro. Desesperanza reforzada por la propia experiencia de las crecientes dificultades materiales, en los niños pobres. Pero fuera de estas manifestaciones, en las que se traslucen las quejas convencionales de una sociedad sacudida por una durísima crisis, el resto de las representaciones se deben relacionar con dinámicas de la personalidad.

Para describir de donde proceden los elementos articulados en la propia imagen, es útil distinguir entre el grupo de pertenencia y el de referencia, tal como suele hacerse a

partir de la sugerencia de Merton. (*) Como se sabe, el grupo de pertenencia proporciona las señas de identidad que el niño toma en cuenta para distinguirse a sí mismo con respecto a otros niños y a los adultos. El grupo de referencia, indica cuál es la identidad que desea o espera llegar a adquirir cuando sea mayor.

- Los niños construyen su sentimiento de identidad a partir de los rasgos específicos propios de su respectivo sexo. "Varones" o "Niñas", funcionan como grupos de pertenencia para unos u otras;
- La elaboración de su identidad deseada se basa en la profesión que esperan desempeñar cuando sean mayores. "Profesionales liberales", constituye, para la gran mayoría, el grupo de referencia; cualquiera que sea su sexo y su condición económica.

En el texto se describen los aspectos funcionales y disfuncionales de estas adscripciones. Ahora cabe destacar, por su importancia, la función que cumplen las personas del entorno del niño, sobre todo los padres, en la elaboración de la autoimagen. Al analizar este aspecto hemos comprobado nuevamente la existencia de una acusada diferencia entre el papel de los padres como "modelos", según que se trate de niños pobres

(*) Cfr. MERTON, R., 1964.

o ricos. En tanto que estos últimos obtienen de sus padres, en la mayor parte de los casos, la imagen anhelada para sí mismos, los niños pobres recurren, en su mayoría, a buscar sus modelos en otras personas. También hemos reflexionado en el texto sobre las razones y las consecuencias de esta diferencia.

La correspondencia existente entre la visión pesimista de la vida y la mala valoración otorgada a las personas más próximas en los niños de la escuela pública, anima a proponer la existencia de un "síndrome de pesimismo existencial", cuyos componentes se identifican en este Capítulo.

La comparación entre las diversas fuentes alimentadoras de la autoimagen, subraya la importancia de las personas del entorno infantil como modelos; en tanto que no hay pruebas de que los personajes de los MCM cumplan con esa función de un modo tan directo y tan influyente.

Ciertamente, los héroes de la ficción también son modelos. Pero representan imágenes de los otros propuestas para todos, de las que el niño puede obtener modos de comportarse y de juzgar los comportamientos. Sin embargo, el reconocimiento de la autoimagen requiere que el niño distinga cuales son los rasgos específicos que le permitirán reconocerse como una persona distinta de sus pares, y al mismo tiempo, semejante a ellos. Ese autoreconocimiento es adquirido por el niño en la interacción *no mediada* con las personas, adultas e infantiles.

de su entorno.

La segunda parte del capítulo se refiere a la autoatribución de las cualidades valoradas por los niños. Hemos constatado que los pequeños se autoevalúan muy bajos precisamente en las cualidades que valoran más alto. Tales cualidades se refieren a rasgos de aptitud y de actitud que convencionalmente se les proponen a los niños en la educación familiar y escolar. Esta observación ha requerido una reflexión, ofrecida en el epígrafe correspondiente, que alerta sobre problemas de maduración cognitiva y de autonomía social que deben de afrontar los pequeños. Las dificultades de los niños para afirmarse recurriendo a las aptitudes y actitudes socialmente gratificadas, puede explicar que ellos funden su propia estima en criterios demasiados infantiles para su edad: es decir, criterios referidos a rasgos de carácter. En todo caso, las niñas aparecen sistemáticamente como más maduras que los varones.

6.1. LOS MODELOS PARA LA CONSTRUCCION DE LA AUTOIMAGEN.

6.1.1. Estereotipos Sociales Vinculados con la Identidad y su Representación en los Niños.

Además de las heteroimágenes, también la imagen de sí mismo incluye componentes proporcionados por la sociedad. Ahora no nos estamos refiriendo a los elementos conceptuales y lingüísticos que son el material obligado para la autodefinición; sino a esos modelos acabados de "sí mismos" -o si se prefiere de identidades- sugeridas como arquetipos de personalidad desde todas las instancias enculturizadoras. Los modelos de autoimágenes estereotipadas, en última instancia son variantes de representación de roles, cuya peculiaridad consiste en que se proponen para que la persona se las asigne a sí misma en vez de a las demás.

Parecía una precaución necesaria contextualizar el análisis de las imágenes que de sí mismos tienen los niños, explorando la asimilación, por parte de los pequeños, de tales estereotipos, abundantemente proporcionados por la escuela, los MCM y las familias. Con ese fin, hemos seleccionado tres

tópicos, entre los innumerables que cabría haber tenido en consideración. Son los siguientes:

- 1) La evaluación del mundo que rodea al niño en relación con la expectativas de realización personal;
- 2) La interiorización de la condición femenina o masculina como componente de la propia identidad; y
- 3) La interiorización de los roles profesionales como componente de la identidad deseada.

6.1.1. a) La Evaluación del Mundo por el Niño: Percepción del Futuro.

Este análisis puede ser descrito como la exploración del pesimismo u optimismo existencial. Se le preguntaba al niño si en el futuro la VIDA sería igual, mejor o peor; y si las PERSONAS serían iguales, mejores o peores.

En el Histograma 1 se muestra que los niños se declaran en su gran mayoría, pesimistas, tanto cuando se refieren a las condiciones de vida futura, como a los futuros comportamientos de las personas. Aunque esa visión negativa esté algo menos difundida cuando se trata de juzgar personas que cuando se trata de evaluar situaciones, parece muy llamativo que un 47% de los niños esperen que la gente sea peor en el futuro. De una respuesta pesimista no cabe concluir necesariamente la existencia de una actitud equivalente; pero es legítimo señalar que si esos niños se limitan a expresar un estereotipo social negativo, referente a la condición humana, ellos lo han asimilado.

Con todo, las respuestas pesimistas de los niños son congruentes; es decir, quienes piensan que en el futuro las cosas irán peor, también opinan que en el futuro las personas se comportarán peor⁽²⁾. De manera equivalente, los niños "optimistas" responden congruentemente. En consecuencia, aun- que sería aventurado traer a colación una actitud general y

previa para distinguir entre los niños con una percepción positiva y con otra negativa del futuro, tampoco se puede concluir que las respuestas sean erráticas.

Esa visión pesimista la comparten varones y niñas, pero, en cambio, se acentúa o atenúa, cuando se toman en cuenta factores que indican diferencias socioeconómicas, familiares y de uso de los MCM.

Tanto en la escuela privada como en la pública el número de niños con visión pesimista es mayoritario, pero son todavía más numerosos en la escuela pública. La mayor proclividad al pesimismo de los niños más desfavorecidos cabría atribuirlos a su propia experiencia cotidiana, en la medida en la que ya les esté mostrando las pocas oportunidades que les promete la vida. Las respuestas de los niños indicarían entonces que un principio de realidad desilusionador ya está desbancando a los ensueños para el futuro, propios de la edad.⁽⁴⁾ Esta explicación se correspondería con el realismo mostrado por estos mismos niños cuando indican "lo que quieren ser" de mayores. Sin embargo, es posible que la experiencia existencial de las frustraciones sociales no sea la única causa del pesimismo de los pequeños, ni siquiera entre los niños más pobres. Los niños de clase alta también se muestran, aunque sea en menores proporciones, pesimistas. En este caso, no puede ser la experiencia subjetiva sino la influencia del ambiente, la que explique esa generalización de respuestas pesimistas.

Habría que entrar en los sentimientos de los pequeños para averiguar si el pesimismo de ricos y pobres tiene la misma profundidad en el ánimo de unos y otros. Suponemos que una misma respuesta pesimista, en unos casos puede expresar un lugar común y en otros una frustración. Por el contexto de los datos analizados, nos inclinamos a interpretar que los niños se están haciendo eco de una desconfianza en el futuro transmitida por la sociedad mexicana en la época de aplicación de la encuesta, y debida a la gran crisis económica que se vivía en ese tiempo. Esa visión alarmante, comentada en los hogares mexicanos y difundida por los MCM, era un lugar común que, paradójicamente, podía aparecer, con tanta o más frecuencia, en el entorno de los niños ricos que en el de los pobres; aunque en la práctica afectaría de forma muy diferente a las familias de unos y otros. (*)

La hipótesis más probable sería que en todos los niños la percepción negativa del futuro refleje una valoración ambiental; pero que en los pobres, además, esa valoración esté vinculada con la experiencia de los costes pagados por sus familias a consecuencia de la crisis económica.

La visión pesimista del futuro también aparece relacionada

(*) Cabe comentar la anecdótica respuesta de un niño de la escuela privada. Al responder como viviríamos las personas en el futuro, sin la menor duda expresó: "En EE.UU. mejor, en este país peor".

con características de la estructura familiar. Hay más niños pesimistas entre quienes viven en familias con muchos miembros y entre quienes son hijos de personas que alcanzaron como niveles de estudios máximos, los equivalentes a la E.G.B.

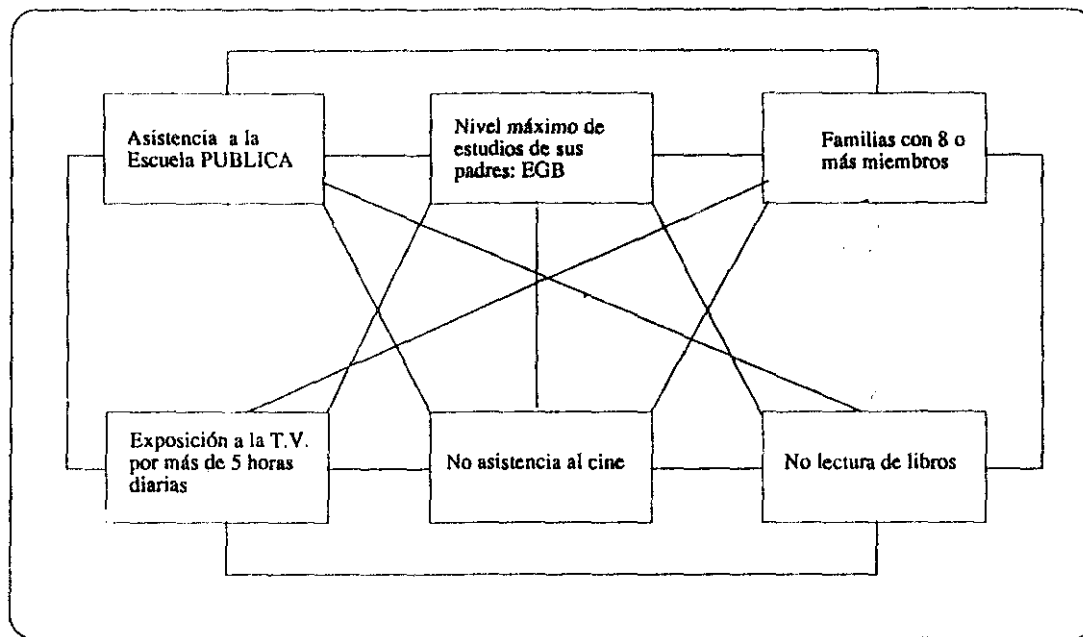
La interpretación más prudente sería considerar estos datos como un reflejo de la clase social, pues entre los niños pobres, los padres se sitúan en esa escala de estudio y las familias son más numerosas. Sin perjuicio de que vivir hacinados y en un medio con escasos estímulos culturales, son factores muy justificados para que los niños tengan una mala opinión de las personas y del mundo en el que les ha tocado vivir.

Finalmente, existen datos que asocian una visión negativa del futuro con el uso de los MCM. Son más pesimistas los niños que no leen libros, no asisten al cine y pasan más horas delante de la TV. Prácticas todas que, como ya sabemos, se asocian con las condiciones familiares y sociales de los pequeños de escasos recursos económicos.

En consecuencia, aquí resultaría un ejercicio escolástico tratar de dilucidar hasta qué punto los MCM vienen a introducir o a reforzar una visión del mundo desesperanzada. Es más práctico hablar de un "síndrome de pesimismo existencial" caracterizado por la concurrencia de factores familiares, socioculturales y de acceso a la información mediada. Factores todos ellos correlacionados fuertemente entre sí, razón por la

cual nos atrevemos a utilizar el término "síndrome". Esa conexión se representa en el esquema de la siguiente página.

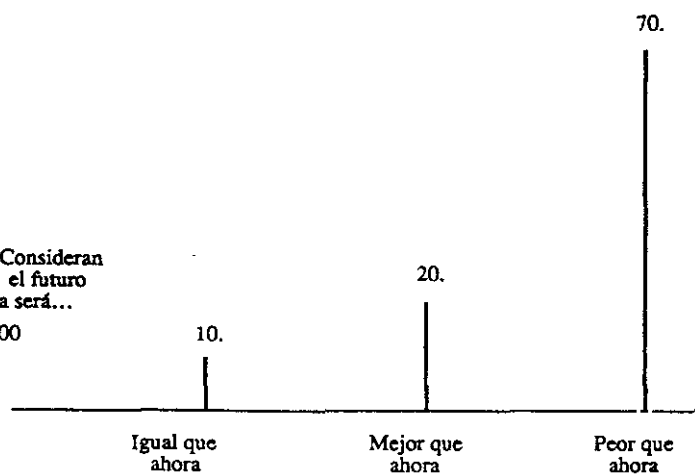
FACTORES ASOCIADOS CON UNA VISION PESIMISTA DEL FUTURO



LA PERCEPCION DEL FUTURO

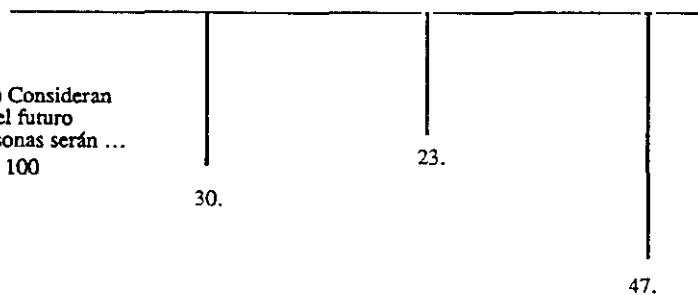
(P.90) Consideran
que en el futuro
"la vida será....

N: 100



(P.91 A) Consideran
que en el futuro
"las personas serán ...

N: 100



6.1.1. b) Interiorización de la condición femenina o masculina como componente de la propia identidad: La aceptación del rol sexual.

Los niños de este estudio asumen sin conflicto su rol sexual y, como cabía esperar, lo consideran mejor que el del sexo opuesto. La mayoría de los varones y niñas muestran así, congruentes posturas endosexuales. Entre unos y otras sólo surgen diferencias a la hora de valorar si es mejor o peor ser hombre o mujer.

Ningún varón cree que es mejor ser mujer, mientras que un 12% de las niñas piensan que es mejor ser hombre. Un 25% de los varones cree que no es ni mejor ni peor ser hombre o mujer; mientras que sólo una niña se muestra de acuerdo con esa opinión. La opinión de ellas puede tener lógica si se reflexiona en el modo en que las familias educan a sus hijos. En México, a los niños aún se les delimitan muy claramente las esferas de acción en función de su sexo. El control que los padres ejercen sobre los hijos se explicita todavía más en las mujeres. Casi en todas las familias las niñas suelen tener más obligaciones (ayuda en las labores domésticas, cuidado de hermanos pequeños, etc.) que los varones y menos libertades.

También en los modelos para la acción que los niños observan en los productos comunicativos de los MCM, se privile-

gían, cuantitativa y cualitativamente los roles masculinos. Recuérdese, por ejemplo, que la casi totalidad de los héroes de los niños de esta muestra eran hombres o machos. Enfrentadas a este tipo de enculturización no es difícil de entender que algunas niñas valoren más el sexo masculino. Las que manifiestan esta opinión posiblemente estén proyectando en su imagen de los hombres, las oportunidades de acción y las posibilidades de libertad de las que ellas adolecen por ser mujeres.⁽⁸⁾ En todo caso, en sus valoraciones de los papeles sexuales, las niñas se manifiestan más maduras. Ya tienen diferenciado que las opciones y las gratificaciones son distintas para los roles masculinos y femeninos.

La evaluación del rol sexual no presenta cambios cuando se separa a los niños según su clase social.

Se ha comparado el uso que los niños hacen de los MCM con la valoración que dan a los roles sexuales. Han aparecido diferencias de evaluación entre los roles masculinos y femeninos, las cuales son un reflejo del distinto modo en el que los varones y niñas se exponen a los MCM. En consecuencia, esas diferencias son atribuibles al sexo de los pequeños y no exclusivamente a los efectos de los MCM. los cuales, en todo caso, pueden cumplir una función de refuerzo.

6.1.1. c) Las Aspiraciones Laborales de los Niños.

Comenzamos este análisis intentando identificar de donde procede el modelo profesional que eligen para sí los niños.

Al revisar el listado de oficios y profesiones elegidas por los pequeños, se observa que algunos de ellos basan su decisión en la ocupación de sus padres. Por ejemplo, los que desean ser "directores de algún banco", "comerciantes de textiles", "vendedores de bienes inmuebles", "choferes" y "sirvientes de casas ricas", aluden a las labores que desempeñan su padre o su madre. Solamente hay una niña que desea tener la profesión de su personaje favorito: investigador privado. En general, los niños parecen haber superado ya esa etapa infantil en la que se proyectan hacia el futuro como bomberos, policías, o estrellas de TV. No obstante, un número considerable de niños (17%) desean ser médicos; como se sabe ésta es una de las profesiones que suelen estar mitificadas en la infancia.

El examen del sector al que corresponde la profesión deseada por los niños, permite diferenciar estas actividades en profesiones liberales, por una parte, y en oficios técnicos, manuales y de prestación de servicios, por otra. Los datos indican que a la mayoría de los pequeños (77%) les gustaría desempeñar en el futuro alguna actividad liberal.

Los niños que están escolarizados saben que para tener una profesión liberal es necesario prolongar el estudio por varios años y luego acudir a la universidad. Esa continuación de los estudios, después de la enseñanza primaria, es una expectativa "normal" entre los niños de clase alta. Pero todavía resulta excepcional entre los menos favorecidos, urgidos por la familia a trabajar incluso antes de concluir la escuela primaria. Sin embargo, el deseo de estudiar una carrera también está generalizado en los niños de la escuela pública.

Solamente se ha observado que una mayoría relativa de los niños que trabajan o han trabajado alguna vez, desean dedicarse en el futuro a actividades técnicas o manuales. Estas aspiraciones resultan congruentes con la propia experiencia de los pequeños, que contemplan la posibilidad de seguir desempeñando su oficio actual en el futuro.

También llama la atención que el deseo de tener una profesión liberal, esté igualmente generalizado en niñas y varones. Al menos en las clases humildes, hay una marcada orientación hacia roles domésticos para las niñas.

Estas observaciones indican que los niños de nuestra investigación, todavía no han renunciado a expectativas de autorealización que, para algunos, en su condición de pobres o de mujeres, les van a resultar vedadas. En consecuencia, el rol profesional sigue siendo una oportunidad en la que los niños

eligen un grupo de referencia, que no coincide necesariamente con su grupo de pertenencia.

En todo caso, es sabido que en los MCM hay una sobreabundancia de roles "profesionales"⁽⁴⁾. Cabe suponer que este hecho tenga alguna influencia. Cuando se relacionan las proyecciones laborales de los niños y el uso que hacen de los MCM, se ve que es más probable que quienes van con frecuencia al cine, leen un mayor número de historietas y leen libros, quieran ser profesionales. Este uso de los MCM identifica a los pequeños de clase alta. En consecuencia, debe de ser relacionada con la condición de clase, más bien que con los hábitos de uso de los MCM.

6.1.2. Personas reales vinculadas con la identidad y su representación en los niños.

Se han examinado algunos estereotipos sociales que podían ser asimilados por el niño como modelos para la propia identidad. El estudio de la autoimagen se prosigue ahora por el recurso a un procedimiento más directo. Hemos averiguado quién es la persona que el niño toma como modelo; y le hemos preguntado en qué se parece esa persona a su personaje favorito.

6.1.2. a) Los Personajes Ideales para el Niño.

Los niños suelen proyectar sus aspiraciones y expectativas personales en los sujetos que cumplen el papel de modelos ideales. En la edad que tienen los niños de la muestra, era de esperar que esas figuras estuviesen representadas principalmente por el padre o la madre, quienes por lo general constituyen el núcleo afectivo más importante de los pequeños.

Un poco más de la mitad de los niños de este estudio desean ser como su padre o como su madre cuando sean mayores. Son menos frecuentes (29%) quienes ven en sus otros familiares (tíos, abuelos, etc.) a las figuras ideales. Las personas ajenas al entorno familiar sólo son vistas como sujetos de identificación por el 12% de los niños.

Sin embargo, estos valores medios son engañosos. Aunque esta distribución no varía cuando se separan a los varones de las niñas, se modifica drásticamente cuando se analiza la clase social a la que pertenecen. Es más frecuente que los niños del nivel socioeconómico alto elijan a su padre o a su madre como figuras ideales. Por el contrario, la mayoría de los niños de nivel socioeconómico bajo parecen encontrar en sus otros familiares y en sus amistades a las personas a quienes les gustaría parecerse cuando sean mayores. (Ver Histograma 2).

Es muy posible que las diferencias mencionadas se deban en parte a las características del núcleo familiar. Los niños de escasos recursos, al vivir en familias más numerosas pueden diversificar sus proyecciones en figuras que no sean paternas. Concretamente, los datos aclaran que les sirven como figuras ideales los hermanos y, sobre todo, los tíos y tías. Estos familiares, probablemente jueguen un papel más importante que los padres en la vida cotidiana de los niños, porque interactúan más con ellos.

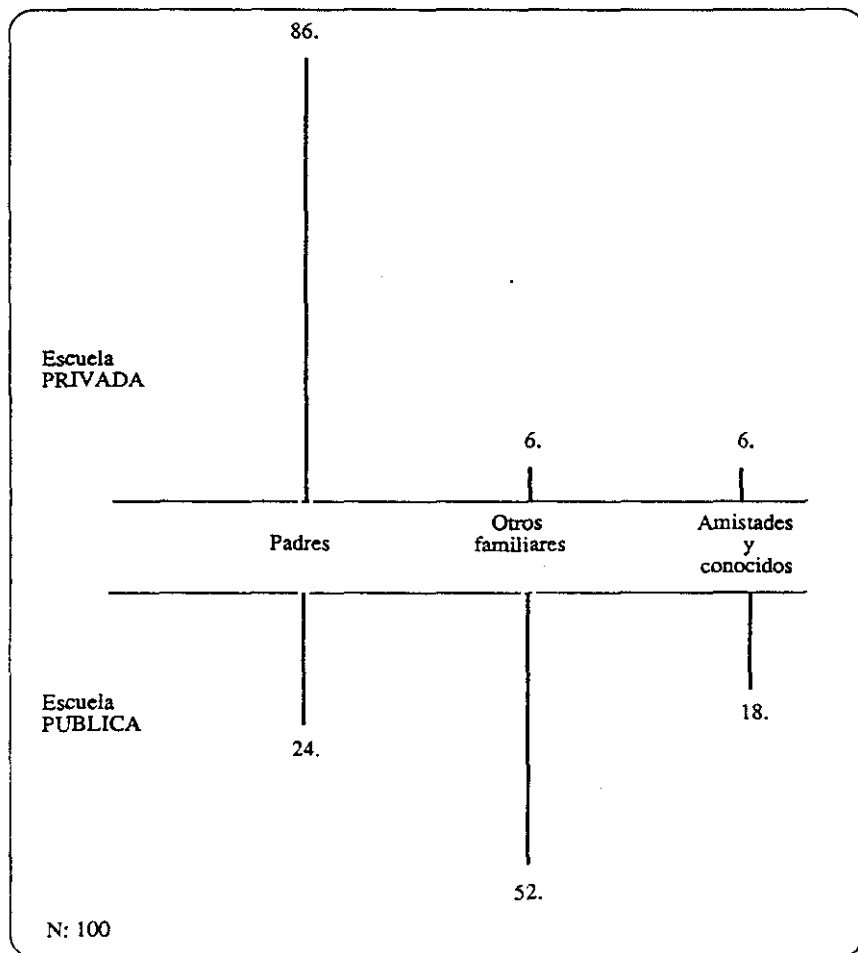
Nuevamente encontramos otra indicación de la menor estima que los niños de nivel social bajo tienen de sus padres, cuando buscan modelos de identidad en otras personas ajenas a sus progenitores, aunque también sean miembros de sus familias. Esta situación contrasta con la que se deduce entre los niños de la escuela privada, para quienes sus padres son, en nueve de cada diez casos, los modelos de personas ideales.

Resistiremos la tentación de elucubrar sobre las consecuencias que para la maduración afectiva y social pueda tener esa diferente función que cumple la imagen de los padres en unos y otros niños. Pero salta a la vista que las condiciones de construcción de la identidad son muy distintas: Entre los niños pobres, la imagen de sí tiene que afirmarse asumiendo una desvalorización de quienes le son más próximos; en los niños ricos, esa afirmación se ve facilitada por la valoración de los padres que cabía esperar a la edad de 10 y 11 años.

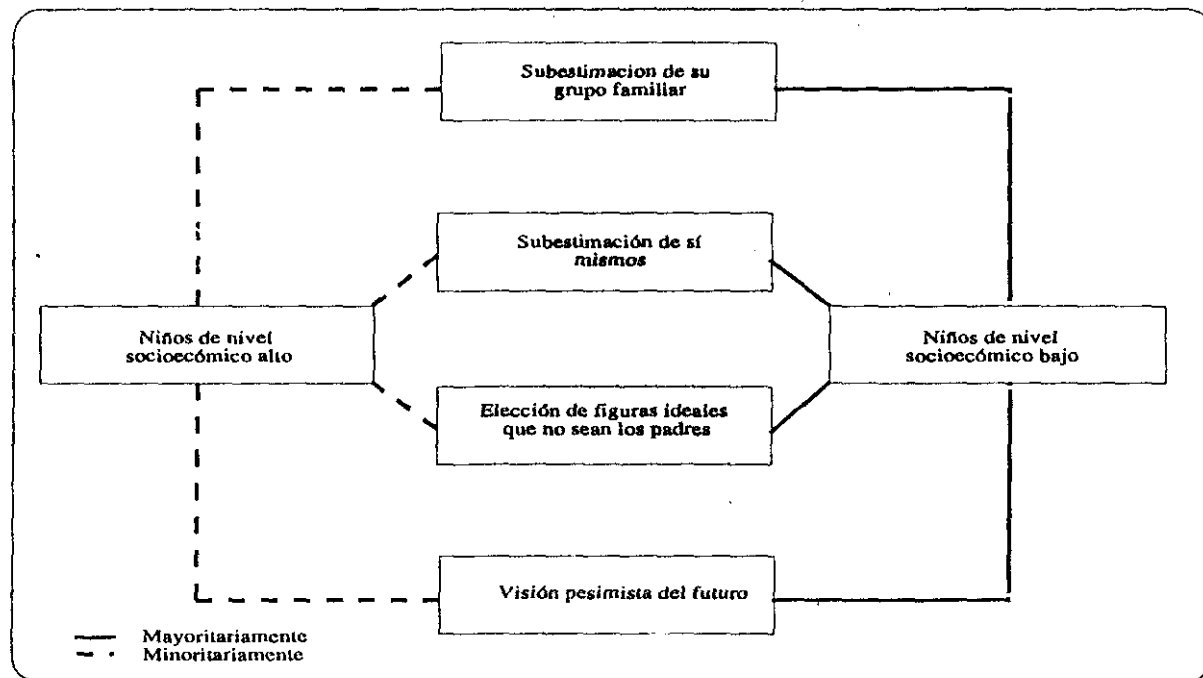
Es el momento de relacionar estos datos y otros equivalentes ya comentados al analizar las heteroimágenes. En el Esquema 3 se evidencia el peso de la clase social en la construcción de autoimágenes. El propio dramatismo que tiene el gráfico, dispensa de más comentarios. En relación al sexo de las personas ideales para el niño, vemos que la mayoría de los pequeños se identifican con personas de su mismo sexo, siendo dicha tendencia aún más frecuente entre los varones. Este dato concuerda con lo que señala Lynn, David, quien al referirse a la interiorización del rol sexual en los niños afirma que "al aumentar la edad, los varones se identifican de manera relativamente más firme con el rol masculino". (A.C., 1974, p. 617).

Cuando se examina la elección de figuras ideales en función del uso que los niños hacen de los MCM, se manifiestan las mismas pautas establecidas por la variable de la clase social. Quienes ven menos tiempo la TV, asisten más al cine y leen libros, aspiran a parecerse a su padre o madre cuando sean mayores. Como ya se sabe, estos niños pertenecen al grupo de clase alta.

**LAS PERSONAS IDEALES PARA LOS NIÑOS DE LA ESCUELA
PUBLICA Y PRIVADA**



LA AUTOIMAGEN Y LA HETEROIMAGEN EN LOS NIÑOS DE CADA GRUPO SOCIAL



6..1.2. b) La Semejanza entre la Persona Ideal y el Personaje Favorito.

La exploración de cómo operan los prototipos en la autoimagen del niño requiere que se comparen los rasgos de la persona real con los de los personajes de los MCM, que el niño eligió como héroes.

La primera pregunta planteada a los pequeños fue si existía alguna semejanza entre la persona a la que él quería parecerse cuando fuera mayor y su personaje favorito. La respuesta generalizada es muy clara: No se parecen. Tampoco existe correspondencia en los respectivos sexos de los héroes y de los personajes ideales. En consecuencia, nuevamente observamos que los prototipos de los MCM no están cumpliendo esa función en la construcción de la identidad del niño que suele atribuirseles; o en todo caso, que cuando los pequeños llegan a los diez y once años, la función de los héroes de los MCM no es comparable con la que desempeñan las personas del entorno familiar y social.

Como consecuencia del número tan pequeño de casos en los que cabía comparar el parecido entre las personas y personajes, no ha habido lugar para otro análisis previsto en el modelo: el de las semejanzas y diferencias relativas a cualidades físicas, morales, sociales, económicas y actitudinales.

6.2. AUTOIMAGEN: LA EVALUACION QUE LOS NIÑOS HACEN DE SI MISMOS.

En el capítulo anterior se analizó la evaluación otorgada por los niños a un conjunto de cualidades de carácter, aptitud, energía y riqueza. Esas cualidades, sirvieron como algunos de los indicadores para conocer las representaciones que los pequeños tenían de las personas de su entorno. Toca analizar ahora cómo se ven a sí mismos los niños. Para ello, se les pidió que se autoatribuyeran esas mismas cualidades que con anterioridad valoraron como rasgos importantes de las personas. Los resultados son los siguientes:

Generalmente, los niños se autoevalúan de manera positiva cuando se atribuyen los rasgos de carácter, pero cuando las cualidades se refieren a la aptitud, la autoevaluación de los pequeños es peyorativa. (Ver Histograma 3). Esta observación merece un examen más detenido y alguna reflexión:

La mayoría de los niños que consideraron importante la cualidad alegre, se ven a sí mismos como muy alegres. Algo similar ocurre cuando la cualidad autoasignada es el cariño. Estos dos rasgos de carácter que con más seguridad se han atribuido los niños a ellos mismos, reflejan la espontaneidad

y la exteriorización de estados anímicos. En cambio, cuando las cualidades se refieren a las actitudes y aptitudes que sus padres y maestros les reclaman, son numerosos quienes se tienen por trabajadores, pero ya no se muestran tan seguros de poseer bondad e inteligencia. Más de la mitad de los niños que con anterioridad han valorado esas tres cualidades, responden que poseen poco dichos rasgos o que los poseen "ni poco ni mucho". Como se puede comprobar en el Histograma 3, la inteligencia es el rasgo de personalidad que más niños creen poseer poco.

Cabría esperar, tanto de la escuela como de la familia, la estimulación en los niños de una razonable confianza en su capacidad para alcanzar las metas que se les proponen para su educación. "Ser" trabajadores, buenos e inteligentes constituyen tres criterios muy generalizados para distribuir recompensas y rechazos en todas las partes del mundo. En México, es posible que las pautas educativas sean más duras y estén todavía más volcadas a transmitir esos criterios de identidad, como lo muestra la importancia que le han atribuido los niños. Si efectivamente el trabajo, la bondad y la inteligencia son las metas propuestas a los niños y ellos se sienten incapaces de alcanzarlas, se puede señalar cuán disfuncional es una escuela (y tal vez una familia) que educa para la frustración. Fracaso del que derivaría, en alguna medida, la autodesvalorización de los niños y eventualmente, los rasgos de personali-

dad autoritarios y etnocéntricos que suelen correlacionar con un nivel de exigencia de realización alto, y una autoestima baja.⁽⁷⁾

Como se muestra en el Histograma comentado, la mayoría de los niños optan por afirmar su identidad en los rasgos de carácter. De este modo, reivindican para su autoimagen criterios específicamente infantiles referidos a contextos afectivos y lúdicos (cariño y alegría). La evocación de esas señas de identidad, guarda correspondencia con edades algo más tempranas.

Al observar la autoatribución de cualidades según el sexo de los niños, aparecen notorias diferencias. Las niñas demuestran tener una mejor imagen de sí mismas que los varones. Ellas creen, en mayor número que ellos, poseer "mucho" todas las cualidades. La diferencia más acusada y más interesante, se presenta en la cualidad "trabajadora". (Ver Histograma 4). Surge aquí una interrogante: ¿Por qué razón más niñas que niños recurren a la laboriosidad como un criterio para autodefinirse?; y, como correlato, si esa diferencia es propia de la sociedad mexicana o se encuentra en otras. Ni los cruces de variables analizados ni la información secundaria consultada permiten una respuesta.

En estas últimas etapas del análisis, sorprenderá poco que los niños de la escuela pública tengan una imagen de sí mismos más desfavorecida. Cuando estos niños valoran los rasgos que

creen no poseer y que no ven encarnados en las personas de su entorno familiar, ese sentimiento de carencia seguramente viene a reforzar la penuria de su mundo material. Pero además, el contraste entre lo estimado y lo no poseído, debe de ser fuente de anomia. (Ver Histograma 5).

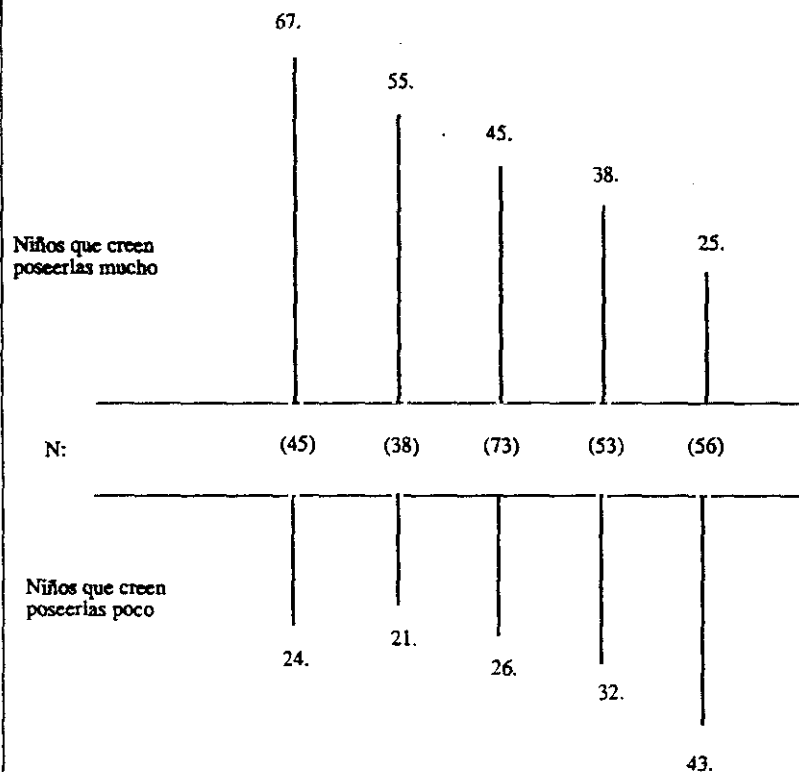
Cuando se separa a los niños según el uso que hacen de los MCM, los resultados de su autoevaluación se mantienen en el mismo sentido marcado por la clase social. En este análisis, como en varios otros de nuestro estudio, las diferencias encontradas no pueden ser vistas como una efectación exclusiva del uso de los MCM en los niños, sino como consecuencia derivada de su pertenencia social.

El estudio de la autoimagen de los niños se ha relacionado también con los rasgos de personalidad que poseen sus héroes. Igualmente, se ha cotejado esa imagen con los estereotipos que sobre la pobreza y la bondad tienen los pequeños. En ninguno de los dos casos han surgido correspondencias significativas. Se vuelve a confirmar que los personajes de la ficción no son las referencias obligadas para la construcción de la propia identidad.

LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

Proporción de niños que se autoatribuyen "poco o mucho" las cualidades:
(99 a...99 c)

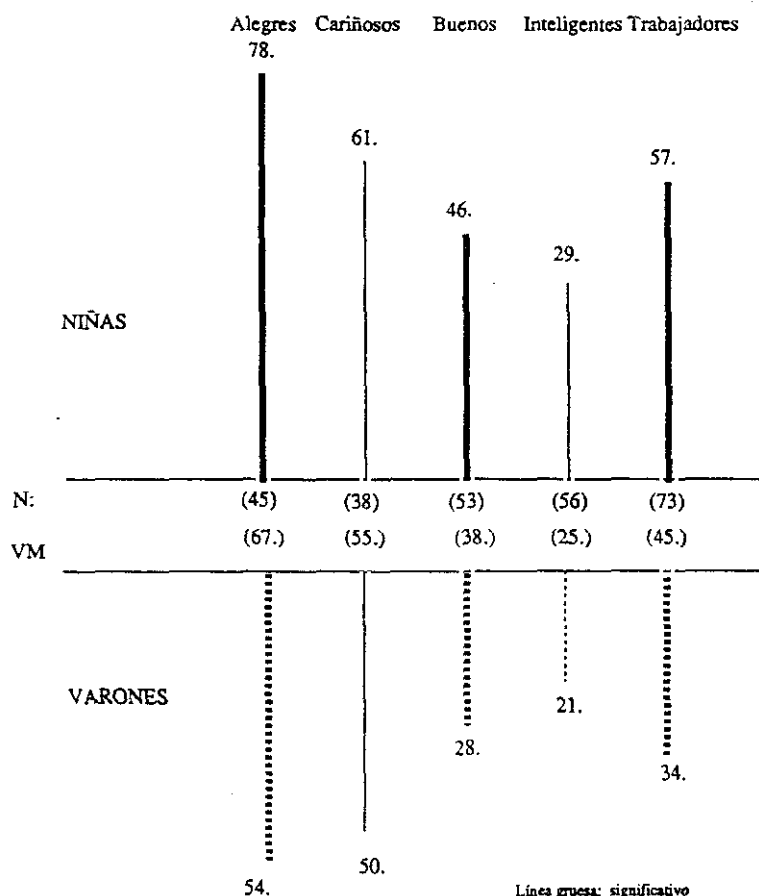
Cualidades: Alegre Cariñoso Trabajador Bueno Inteligente



N: Niños que consideraron importantes las cualidades

LA AUTOIMAGEN EN LOS VARONES Y EN LAS NIÑAS

Proporción de niños que se autoatribuyen "mucho" las cualidades:
diferencias según el sexo
 (P/ 99 a...99 e)

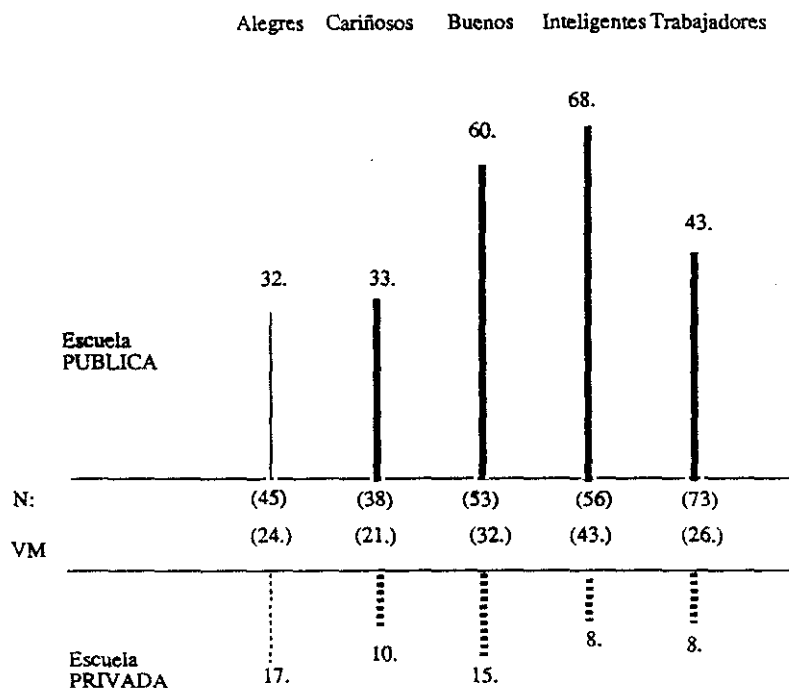


N: Niños que han considerado importantes las cualidades
 VM: Proporción de quienes se las autoatribuyen mucho.

Línea gruesa: significativo
 Línea delgada: no significativa
 Línea continua: por encima del valor modal
 Línea discontinua: por debajo del valor modal

LA AUTOIMAGEN EN LOS NIÑOS DE CADA ESCUELA

Proporción de quienes se autoatribuyen "poco" las cualidades
(P/99 a...99 c)



N: Niños que han considerado importantes las cualidades
 VM: Proporción de quienes se las autoatribuyen mucho.

Línea gruesa: significativo

Línea delgada: no significativa

Línea continua: por encima del valor modal

Línea discontinua: por debajo del valor modal

NOTAS

1. El estudio de la autoimagen en los niños se enmarca dentro de lo que los psicólogos conceptualizan como el "conocimiento de sí mismo", o también como "el yo psíquico y social", la "identidad personal", etc. Según señala Alvaro Marchesi, durante el desarrollo infantil el conocimiento de sí mismo se constituye por cuatro aspectos, a saber: "...físico, activo, social y psicológico. Los dos primeros predominan claramente en la concepción de los niños menores de 8-9 años. (...) a partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en la auto-comprensión del yo... Junto con esta progresiva orientación hacia los niveles psíquicos, el niño va valorando cada vez más los aspectos sociales de su yo. En sus autodescripciones hay una mayor proporción de expresiones que se refieren a su pertenencia a determinados grupos sociales, familiares o amistosos". (Marchesi, 1984, p. 338-339).
2. La idea de que el concepto de "yo" (como se ve a sí misma la persona) guarda relación con el "yo reflejo" (como cree que le ven los demás), tiene al menos tres desarrollos en la psicología social. El primero deriva de la obra de Freud (1948), en relación con el concepto de interiorización en la dinámica "yo / super-yo". El segundo, proviene de Moreno (1962), el fundador de la sociometría, cuando relaciona la percepción de la propia posición en el grupo con la autoestima. Los trabajos "del campo" de representación y de interacción de K. Lewin (1965), continúan este mismo esquema. Finalmente, el tercer desarrollo procede del interaccionismo simbólico de G.H. Mead (s.d.), quien siguiendo a William James plantea que el "mí" es "el otro" interiorizado. Para un estudio del desarrollo de este último enfoque ver Morales. D. (1989).
3. Esta percepción pesimista de nuestros niños sorprende aún más cuando comparamos (sin olvidar, por supuesto que nos referimos a sociedades muy distintas) algunas de las conclusiones que sobre la representación infantil del mundo social en los niños españoles plantea Juan Delval. Estos niños parecen tener una concepción muy idílica de la sociedad, a la que ven "...como un terreno de cooperación y ayuda mutua". (Delval, 1989, p. 314).
4. Es posible que estos niños estén ya abandonando su niñez y enfrentándose a la realidad social. Como el propio Delval señala, "todo ese mundo de bondad y racionalidad... (concebido por los niños españoles)... se empieza a desmoronar en el momento de la adolescencia, cuando la

realidad se comienza a entender de manera mucho más exacta y al mismo tiempo el individuo empieza a comprobar su impotencia para cambiar ese mundo irracional". (Op. cit., p. 315).

5. Esta opinión de las niñas de nuestra investigación, coincide con la afirmación de LYNN, relacionada con el proceso de aprendizaje e identificación de roles sexuales: "A medida que las mujeres van haciéndose mayores, van desencantándose progresivamente con el rol femenino debido a las proyecciones contra su sexo y a los privilegios y prestigio que se ofrece a los varones de preferencia ante las mujeres... En consecuencia, una proporción mayor de mujeres que de varones muestran preferencia por los roles del sexo opuesto". (LYNN, D., 1974, p. 617).
6. Por ejemplo, en la investigación sobre los contenidos de los MCM en el Franquismo y el Postfranquismo, realizada por M. Martín Serrano se señala que entre los personajes de la TV un 26% del total de los roles se relacionan con profesiones liberales. (A.C., 1986, p. 309).

En lo que respecta a la programación norteamericana, se sabe que, cerca de un 51% de las ocupaciones laborales de los personajes televisivos, encarnan a profesionistas liberales, funcionarios de alto nivel, directores, etc. (Liebert, 1986, p. 55).

7. En el estudio de 1935 *Autorität und Familie* y en *La personalidad autoritaria*, de 1949, Adorno y sus colegas de la escuela de Frankfurt, encuentran en las escalas de autoritarismo y etnocentrismo una vinculación alta entre la desvalorización del "yo": una elavada presión competitiva en la infancia y las actitudes de intolerancia y mente cerrada. Se puede ver un análisis detallado de este tema en M. Martín Serrano (1978, p. 339 y sqts.).

7: CONCLUSIONES

INDICE

- 7.1. METODOLOGIA DE ANALISIS DE LAS CONCLUSIONES.
- 7.2. LAS REPRESENTACIONES QUE TIENE EL NIÑO DE LOS MODOS DE SER Y DE LAS MODALIDADES DE HACER.
 - 7.2.1. Descripción del Repertorio de Representaciones.
 - 7.2.2. Verificación de las Hipótesis.
- 7.3. LA PARTICIPACION DE LA COMUNICACION MEDIADA EN EL DESARROLLO COGNITIVO, AXIOLOGICO Y SOCIAL DEL NIÑO.
 - 7.3.1. Niveles y Efectos de la Participación.
 - 7.3.2. Los Síndromes que Describen la Combinación de Componentes Cognitivos, Accionales, Sociales y Comunicativos en la Construcción de la Imagen del Mundo en los Niños.
- EPILOGO.
- APENDICE.

7.1. METODOLOGIA DE ANALISIS DE LAS CONCLUSIONES.

Estas conclusiones ofrecen el máximo nivel de integración de los resultados alcanzados en esta tesis. Convendrá por tanto, antes de entrar en el contenido, mostrar la técnica seguida para lograr dicha integración.

El diseño de este estudio ha proporcionado una abundante información relativa a distintos sujetos; concretamente, referida a:

[el propio niño; otros niños; personas conocidas; personajes de los MCM]

De estos sujetos, se han examinado datos relativos a:

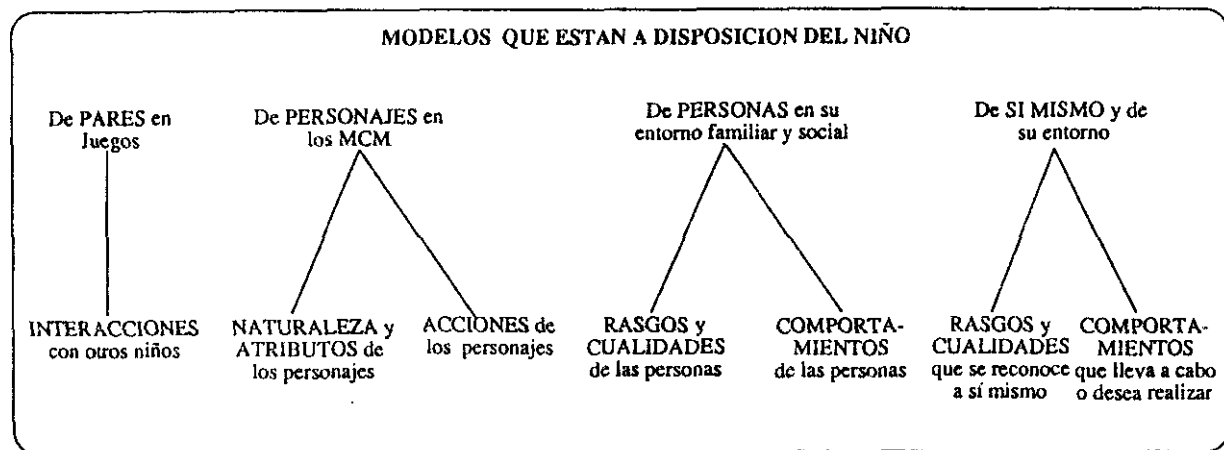
- Las rasgos y atributos que les identifican;
- Las acciones y comportamientos que llevan a cabo.

Como se ve, se ha separado la información referida al ser de los sujetos, de la información referida al hacer de los sujetos.

Se obtiene así un resumen sistemático de todas las conclusiones que se han ido justificando a lo largo de esta tesis. Aunque esa sinópsis es una etapa intermedia necesaria para

integrar los resultados de nuestro estudio, tiene por sí misma un valor de consulta. Por esa razón, hemos reproducido en un apéndice, al final de estas conclusiones, dicha reelaboración de los datos, con el título "Presentación sistemática de todas las conclusiones obtenidas en los capítulos de esta tesis".

Esa primera reorganización de las conclusiones permite separar el repertorio de "modelos de sujetos" que están a disposición del niño. Cada modelo es una posible fuente de referencia para que el pequeño incorpore a su visión del mundo modos de ser y modalidades de hacer. Concretamente, la reorganización de los datos de la tesis en modelos, distribuye la información como se muestra en el Esquema (A) de la siguiente página.



Comparando el contenido de esos modelos, encontramos tanto en los modos de ser como en las modalidades de hacer, estructuras repetidas. Por ejemplo, cuando aparecen los mismos rasgos para describir a las personas y a los personajes. Igualmente, observamos la presencia de estructuras que sólo surgen en un modelo y se ven sustituidas en otro por una estructura contraria. Por ejemplo, los modos de hacer en los juegos son opuestos a los modos de hacer de los personajes en los MCM.

Se trata por lo tanto de agrupar lo común y de discriminar lo distinto entre los diversos modelos ofrecidos al niño para construir su visión del mundo. Esta integración de los datos ha sido posible gracias a la metodología de análisis de estructuras y de articulaciones aplicada en esta tesis.

Como resultado de la precedente etapa comprobamos que la información se organiza en conjuntos de datos, unos relativos a los modos de ser, otros relativos a los modos de hacer. Y que esos conjuntos implican o excluyen a los juegos de los niños, a su entorno familiar y social, a su maduración cognitiva y social, al uso que hacen de los MCM, o a la producción de representaciones.

Es el momento de construir una plantilla conceptual en la que haya cabida para todos esos niveles de naturaleza tan heterogénea, y mediante la cual se pueda captar cómo se asocian o cómo se oponen los factores sociales, accionales, comunicativos, con la maduración y con las representaciones.

Hemos optado por denominar a esa plantilla "síndrome".

En razón de los componentes incluidos en el síndrome, éste puede ser definido de la siguiente forma:

Manifestación de la maduración cognitiva y social del niño en la que se combinan, con los factores genéticos y evolutivos, dimensiones de la acción, de la organización social y de la comunicación social; manifestación reconocible por sus efectos en las representaciones.

La plantilla modelo en la que se contemplan todos los componentes que podrían llegar a formar parte de los síndromes en esta investigación, aparece en el Esquema (B) de este epígrafe.

Así, se llega a un nivel de presentación de los datos en el que se trata de repertoriar todos los síndromes distintos encontrados en el análisis. El repertorio debe de contener toda la información del estudio sin que exista ningún dato que carezca de alguna plantilla en donde ubicarse. Para nuestra satisfacción analítica y también estética, once plantillas distintas organizan en otros tantos síndromes, el total de los factores, cognitivos, sociales, accionales y comunicativos analizados. Hemos representado los once síndromes en el epígrafe 7.3.2. de estas conclusiones.

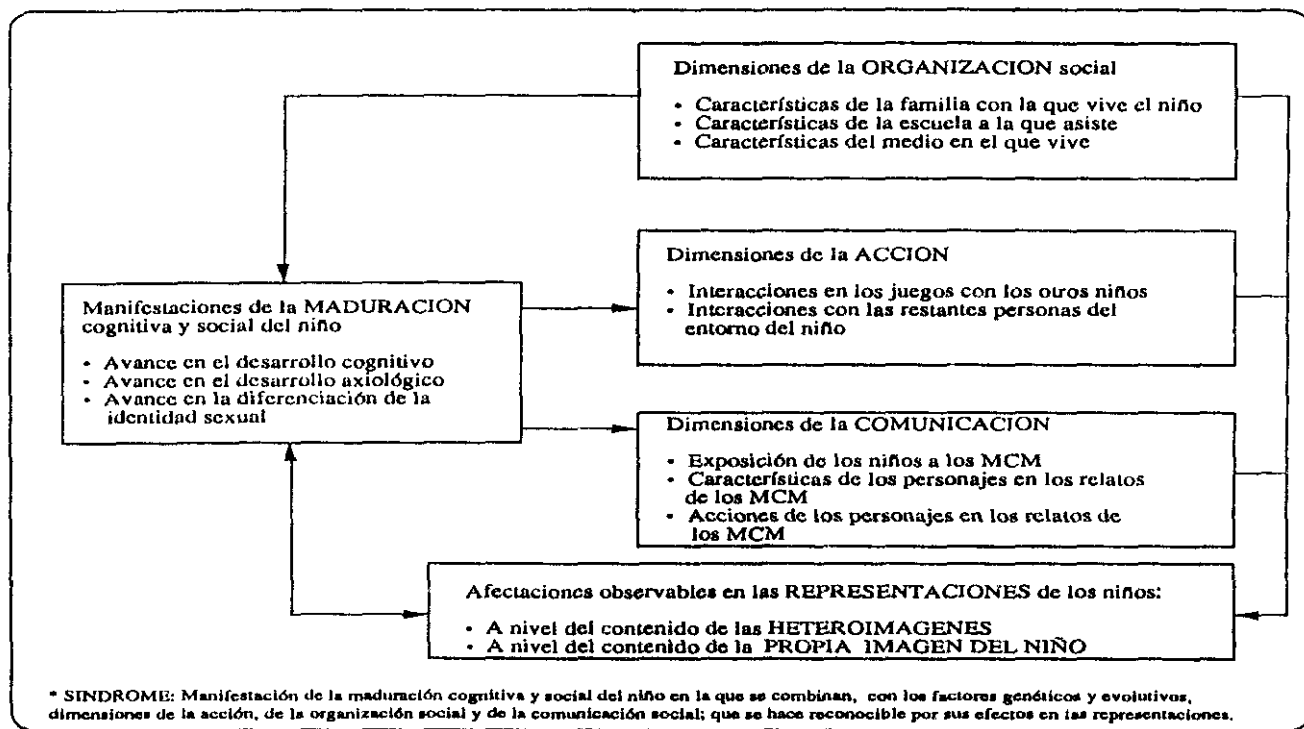
El último paso en la integración de la información, consis-

te en pasar del análisis de los síndromes al estudio de la participación de la comunicación mediada en la enculturización infantil. Afectación que se examina en relación con la participación de otras dimensiones no-comunicativas de la vida de los niños.

Este nivel de interpretación de los datos diferencia al contenido de este capítulo de conclusiones. Se presenta dicha interpretación en dos epígrafes:

- 1º) La visión que tiene el niño de los modos de ser y de las modelidades de hacer;
- 2º) La participación de la comunicación mediada en el desarrollo cognitivo, axiológico y social del niño.

COMPONENTES QUE EN ESTA INVESTIGACION PUEDEN FORMAR PARTE DE UN SINDROME



7.2. LAS REPRESENTACIONES QUE TIENE EL NIÑO DE LOS MODOS DE SER Y DE LAS MODALIDADES DE HACER.

Como se ha explicado en el epígrafe anterior, se procedió como paso previo a sistematizar todas las conclusiones obtenidas en los capítulos de esta tesis; trabajo recogido en el apéndice final. Seguidamente, la información se organizó separando la referida a:

- La naturaleza y las cualidades de los sujetos (modos de ser); y
- Las experiencias relativas a la acción y la interacción (modalidades de hacer).

Esa reclasificación sirve de punto de partida para este apartado.

Las representaciones del ser y del hacer pueden derivar de los MCM, del conocimiento de otras personas (sea niños o adultos) o de la introspección. Dichas representaciones alternativas, participan de manera complementaria en la construcción de la imagen del mundo de los niños. Lo cual quiere decir que, a la vez, están cognitivamente relacionadas entre sí, y se procesan de modo diferente. Por lo tanto, cada representa-

ción puede cumplir funciones equivalentes o diferentes a las que satisfacen las demás.

En esta investigación, el repertorio de funciones que han aparecido, es el siguiente:

1. Funciones que cumplen las representaciones relativas a la naturaleza y a las cualidades de los sujetos.

- a) *Representaciones referidas a los personajes que los niños conocen a través de los MCM.*

Sirven para proporcionar las entidades y los atributos con los que se elabora el mundo fabulatorio de la infancia.

- b) *Representaciones referidas a las personas con quienes se relaciona el niño.*

Sirven como modelos de identidad social.

- c) *Representaciones referidas a sí mismos.*

Reflejan la valoración que el niño tiene de sí mismo y de su entorno.

2. Funciones que cumplen las experiencias relativas a la acción y la interacción.

- a) *Experiencias activas en los juegos con otros niños.*

Sirven para reproducir lúdicamente sólo las situaciones e interacciones que se dan en el mundo real.

- b) *Experiencias mediadas, observadas en los comportamientos de los personajes de los MCM.*

Reflejan fabulatoriamente las oposiciones y semejanzas entre los comportamientos que están al alcance de los niños, y los que rigen entre los adultos.

- c) *Experiencias observadas en los comportamientos de las personas con quienes se relacionan los niños.*

Sirven para proyectar en las personas reales, los atributos que los niños reclaman y que creen que se les exigen para ser aceptados.

Seguidamente, en 2.1. se analiza cada una de estas representaciones. Cuando el contenido de una coincide, en algunas características, con el de otra, se va a indicar esa semejanza en el texto. Como se ha explicado, los componentes asociados entre sí se representan en síndromes.

7.2.1. Representaciones de los Modos de Ser y de las
Modalidades de Hacer.

REPRESENTACIONES RELATIVAS A LA NATURALEZA
Y A LAS CUALIDADES DE LOS SUJETOS.

a) Representaciones referidas a los personajes que
los niños conocen a través de los MCM.

Proveen de héroes y antihéroes para poblar el universo mágico-simbólico de los niños. Actividad que tal vez cumplen los MCM en colaboración con otros relatos orales. Los personajes de los MCM siguen siendo elegidos en razón de muchos rasgos "arcaicos". Concretamente, proceden del mundo infantil y no del adulto; hay muchos animales y casi todos son varones o machos. Pero la incorporación de los MCM a esta tarea fabulatoria, ha generado algunos cambios en los rasgos arquetípicos de los personajes de fábula. Los héroes y antihéroes que los niños toman en cuenta han sido redefinidos respecto a como se describían tradicionalmente. Han perdido magia y ganado realismo. Discrepancia entre tradición narrativa y relatos de los MCM que son variantes, más bien que opuestas. Esos atribu-

tos de los personajes de los MCM también se reconocen en los juegos de los niños; por lo que cabe suponer que se haya producido una transformación. (Ver Esquema 10).

Con los atributos de los personajes que eligen en los MCM, los niños indican cuales son las pautas de trato afectivo que ellos aprecian. También lo indican con los rasgos de las personas conocidas a las que toman como modelos; y cuando ellos mismos se atribuyen precisamente tales rasgos. Los atributos que toman en cuenta son afectivos: se refieren a la bondad y a la alegría de carácter. En esta ocasión, el niño evalúa del mismo modo a los personajes, a las personas y a sí mismo.

Esta manifestación podría entenderse como una conducta de evasión hacia interacciones más infantiles, sin embargo, los niños han interiorizado, al mismo tiempo, otras pautas de valoración no afectivas, basadas en criterios puramente instrumentales. Dichas pautas le son sugeridas tanto desde la escuela como desde los MCM y también son empleadas por los pequeños para valorar a las personas, a los personajes y a ellos mismos. Creemos que existe un conflicto entre el trato afectivo y el instrumental, cuya estructura se representa en el Esquema 2. En esta ocasión, los MCM operan de los dos lados del conflicto. Proveen de modelos de personajes afectivos (elegidos por los niños) y de modelos instrumentales.

En cambio, los pequeños no transfieren a su mundo mágico la representación de las diferencias étnicas, raciales y de status social. Por esa causa, y a pesar de que tales distinciones están profusamente ilustradas en los MCM, y evidenciadas en el entorno social del niño, no aparecen como criterios de elección.

b) Representaciones referidas a las personas con quienes se relaciona el niño.

Las personas con las que se relacionan los niños, especialmente sus familiares, sirven como modelos en los que proyectar las cualidades por ellos valoradas. Esta constatación, que en otras investigaciones con niños de la misma edad es habitual, aquí sólo es cierta para los pequeños de la escuela privada; es decir, los ricos. (Ver Esquema 7).

En esta ocasión, los MCM vienen a reforzar la anomia de los niños pobres; toda vez que frecuentemente en los relatos se asocia la pobreza con la vagancia y el delito.

Las personas del entorno del niño proveen de modelos específicos de imitación según cual sea su sexo. En esta contribución a la afirmación del rol sexual, además de las personas, también concurren los personajes de los MCM y los roles desempeñados en los juegos con los otros niños. La

representación de las respectivas identidades sociales, es muy consistente, aunque sea distinta en varones y niñas. Esta afirmación del rol sexual se lleva a cabo en un universo de interacciones y representaciones organizadas en un síndrome. (Ver Esquema 5).

Los MCM participan en esa función de afirmación del rol sexual y lo hacen de dos maneras: 1º) proporcionan personajes que sirven de héroes, respectivamente para varones y niñas, y que poseen los rasgos distintivos de cada rol, y; 2º) operan con pautas de diferenciación sexual que contienen las distinciones que los pequeños toman en cuenta. Tiene interés señalar que el entorno familiar y escolar de los niños pobres favorece una enculturización masculina, y el de los niños ricos, una femenina.

c) Representaciones referidas a sí mismo.

El niño verbaliza una visión pesimista de la sociedad mexicana como espacio para la realización personal. Evaluación que se integró en un síndrome de pesimismo existencial, alimentado por las visiones que el pequeño debe de recibir de su entorno familiar y escolar y de los propios MCM. (Ver Esquema 8). La imagen de la sociedad mexicana difundida en los MCM, viene a combinarse con el mayor pesimismo existente en el

entorno social y cultural de los niños pobres, en una visión aún más negativa del futuro.

Los varones tienen una imagen más favorable de las posibilidades que ofrece el ser hombre; y las niñas de las ofrecidas al ser mujer. Está asumida por unos y otros la propia condición sexual, la cual aparece claramente diferenciada en el síndrome de la afirmación del rol sexual. (Ver Esquema 5).

Las expectativas de realización en el futuro, pasan por estudiar para ejercer una profesión liberal. Este rol social aparece como la manifestación del grupo de referencia de los niños, cuya conformación se representa en el Esquema 6. Tiene interés señalar que en los niños ricos, el grupo de referencia se corresponde con el de pertenencia familiar; lo cual no sucede entre los niños pobres. Aquí los MCM cooperan en la valoración del rol profesional, junto con el influjo de la escuela y de la familia. Lo hacen por el enorme repertorio de "profesionales liberales" que aparecen en los relatos; muchos de ellos pautados como personajes con una vida interesante y desahogada económicamente.

La identificación que el niño hace de sí mismo debe ser evaluada en el marco del conflicto referido al trato afectivo o al instrumental (ver Esquema 2). En definitiva, el niño debe de asumir su propia identidad salvando tanto las cualidades afectivas correspondientes al mundo infantil, como las instrumentales que se le reclaman para incorporarse al mundo adulto.

Es una difícil operación cognitiva y axiológica de autodefinición y autoevaluación, que en términos generales se salda con un fracaso, al menos parcial. En tanto que se ve a sí mismo en posesión de las cualidades de carácter que indican alegría y cariño, no siente que haya alcanzado las aptitudes de trabajo e inteligencia que ha asumido como necesarias para ser aceptado por los mayores. El resultado de esta frustración es la anomia explicitada en el síndrome de autoaceptación // subestimación; entre aquellos niños que no reconocen ni en ellos mismos ni en sus familias, los rasgos que toman en cuenta para definir su autoimagen. (Ver Esquema 7).

EXPERIENCIAS RELATIVAS
A LA ACCION Y A LA INTERACCION

a) Experiencias activas en los juegos con otros niños.

Los juegos preparan activamente para la cooperación y para la autonomía social. En el juego se ensayan definiciones de los marcos de interacción. Esos marcos corresponden al universo de los adultos, en situaciones que conciernen a cualquiera de los dos sexos, en todos los lugares del mundo: juegos orientados a la acción y que abarcan tanto la práctica deportiva como aquellas actividades en las que no se requiere destreza física. Este mismo marco se reitera en las acciones desarrolladas por los personajes de los MCM elegidos por los niños. (Ver Esquema 1).

En los juegos, además de establecerse los marcos de la interacción, se instauran unas determinadas pautas muy constructivas. Pero estas pautas solidarias practicadas por los niños están en oposición con las realizadas por los personajes de los MCM. (Ver Esquema 4). Los héroes y antihéroes de los niños se relacionan entre sí de manera insolidaria y conflictiva.

va.

Existe, por tanto, una contradicción entre las pautas ensayadas en los juegos y las observadas en los MCM. El Esquema 4 aclara que, en esta ocasión, los MCM se introducen en la socialización de los niños de una forma muy disfuncional. Y lo hacen en unos casos (entre los niños pobres) reforzados o reforzando el efecto insolidario de la educación escolar y familiar. Y en otros casos (entre los niños ricos) oponiéndose a la orientación solidaria proporcionada a los pequeños en su escuela y en su familia. Toda vez que los niños practican en sus juegos relaciones constructivas, cabe pensar que los modelos violentos y agresivos de los relatos, no han sido asumidos en los juegos; pero no sabemos cual pueda ser su intervención en otras situaciones de interacción. En todo caso, aquí hay un ejemplo de las defensas que oponen los niños para que la insolidaridad no desorganice su mundo lúdico; defensas que también aparecen protegiendo su propia identidad cuando la no violencia es la condición que establecen para imitar los comportamientos de los personajes de los MCM. Afortunadamente, en estos pequeños no se ha mostrado una relación de causa-efecto entre propuestas (mediadas) de violencia y comportamientos insolidarios.

El desempeño de los futuros roles relacionados con las diferencias sexuales, también tienen en los juegos un campo de prácticas. Los varones buscan acciones en las que prueban sus

aptitudes físicas, y las niñas crean situaciones en las que despliegan sus actitudes de sensibilidad y creatividad. Como se ha señalado, también las personas y los personajes son tomados por los niños como modelos para afirmar el rol sexual; integrándose esas experiencias mediadas con las lúdicas en un síndrome. (Ver Esquema 5).

b) Experiencias mediadas, observadas en los comportamientos de los personajes de los MCM.

Los comportamientos de los héroes y antihéroes de los MCM, ofrecen al niño otros modelos de cooperación y de autonomía social, además de los que prueba activamente en los juegos.

El marco de referencia para la acción de los personajes que el pequeño selecciona, coincide, como se ha dicho, con el marco de referencia en los juegos. (Ver Esquema 1). En cambio, hay un conflicto entre las respectivas pautas, que ya ha sido analizado. Recuérdese que las relaciones entre los personajes están pautadas insolidariamente. (Ver Esquema 4).

Además, las acciones de los personajes proveen de ejemplos para proyectar la distinta imagen del rol sexual que tienen niños y niñas. De este modo, los MCM participan en la dinámica de la afirmación del rol sexual, junto con los modelos proporcionados por las personas con quienes convive el niño, y los

otros niños con quienes juega. Este síndrome también ha sido analizado y representado en el Esquema 5.

Además de estas funciones, las acciones de los personajes elegidos por los niños, proporcionan un campo de representación para que los pequeños lleguen a diferenciar y relacionar los comportamientos en los mundos infantiles y en los adultos. Los niños de este estudio, operando con las diferencias existentes entre los personajes -diferencias referidas a su naturaleza y a sus acciones- han encontrado una manera de discriminar tres universos de acción. Esa conformación se puede explicar cognitivamente como un procedimiento para manejar las relaciones tan complejas que el niño debe de establecer entre lo que puede (y no puede) hacerse en el universo infantil y lo que puede (y no puede) hacerse en el universo adulto. Este análisis está representado en el Esquema 11.

Esas mismas distinciones no se llevan a cabo recurriendo a las tipologías de personas conocidas del niño. Creemos que la razón por la que se acude al universo mediado para discriminar entre las variedades de comportamientos, más bien que a la observación de los distintos tipos de personas, es la siguiente: En los MCM, y en general en el mundo de la fabulación hay, además de personas, seres animales y míticos; variedad de entidades que facilitan el establecer discriminaciones. En esta ocasión, la trama de los relatos y de sus personajes,

cumple una tarea imprescindible para la maduración cognitiva y social del niño; y parece realizar esa función con el mayor protagonismo.

Otra intervención de los MCM que reviste la mayor trascendencia, afecta a los modelos de moralidad interiorizados por el niño.

Dichos modelos aparecen muy claramente afectados por el influjo de las narraciones y de sus personajes; y debemos señalar que es un influjo muy disfuncional. El perjuicio deriva de que los niños están empleando un modelo de doble moralidad para valorar las conductas de los personajes; esquema que, sin lugar a dudas, es el mismo que predomina en los MCM. Es imitable el comportamiento del "héroe" (sea bueno o malo) y no imitable el del "antihéroe" (sea malo o bueno). Se describe esta dinámica en el Esquema 9. Compruébese que la clase social de los niños viene a reforzar, entre los pobres, el mecanismo cognitivo y axiológico comentado.

c) Experiencias observadas en los comportamientos de las personas con quienes se relaciona el niño.

Las personas que el niño conoce, especialmente sus familiares, le proporcionan ejemplos reales de las cualidades que él

puede y no puede apreciar. Ya se ha visto que cuando los niños eligen a las personas, lo hacen en el contexto de un conflicto, entre la valoración del trato afectivo o instrumental. (Ver Esquema 2). Conflicto que implica también a la elección de los personajes de los MCM y a la propia definición de la imagen del niño.

Un aspecto bien definido de ese mismo conflicto, se manifiesta en el valor que el niño concede a la no violencia. Valoración expresada en los rasgos de los personajes que elige de los MCM. Sin embargo, ni los MCM ni el entorno escolar y social contribuyen de modo inequívoco a reforzar esta actitud tan positiva de los niños. La no violencia y la agresividad, están relacionadas en el síndrome representado gráficamente en el Esquema 3.

En esta ocasión, también los MCM están en ambos lados del síndrome. Los relatos de los MCM, se asocian con la enculturización de la escuela y de la familia de los niños ricos, cuando proveen de personajes que no son violentos entre los que se seleccionan a los héroes; y se implican con la enculturización violenta de la escuela y la familia de los niños pobres, cuando proporcionan un caudal inagotable de héroes violentos (que los niños no eligen, pero conocen).

7.2.2. Verificación de las Hipótesis.

En la introducción de esta tesis se indicaron cuales eran las hipótesis consideradas en el diseño de nuestra investigación. Las conclusiones presentadas permiten ya comprobar si dichas hipótesis han quedado verificadas. Como se mencionó en la introducción, dicha verificación es un paso necesario; pero con él no se concluye el trabajo de investigación. De lo que aquí se trata es de saber cómo funcionan los fenómenos contemplados en esas hipótesis.

Ciertamente, cuando verificamos el cumplimiento de una predicción hipotética, aportamos otra evidencia más a la literatura ya existente referida al tema de la enculturización. Pero cuando alcanzamos alguna evidencia del modo concreto en que interviene un complejo conjunto de elementos en un amplio repertorio de afectaciones cognitivas, creemos aportar otra clase de información más valiosa, porque existen muy pocos antecedentes.

Comenzamos señalando las hipótesis marco verificadas:

a) Es cierto que la visión del mundo de nuestros niños se relaciona con factores de distinta naturaleza. En esta tesis, han aparecido afectaciones que tienen que ver con la maduración afectiva y social; derivadas de la interac-

ción con otros niños en los juegos; referidas a las experiencias vividas con otras personas, y, relacionadas con la visión de la realidad ofrecida en los MCM.

b) es cierto que resulta adecuado analizar la visión del mundo de los niños, distinguiendo y comparando dos niveles de representación: Uno, referido a la imagen que el niño tiene de sí mismo y otro, relativo a la imagen que se hace de los otros. En la tesis se muestra que ambos niveles en ocasiones difieren en los contenidos y en las funciones. Pero estas diferencias entre las autoimágenes y las heteroimágenes son congruentes y confluyen en una visión del mundo estructurada.

c) Es cierto que a través de las autoimágenes y las heteroimágenes se tiene acceso a aspectos esenciales de la visión del mundo. Concretamente, en esta investigación nos han abierto la puerta a los siguientes:

- I. Aspectos relativos a la categorización de las interacciones.
- II. Aspectos referidos a los procesos de autorreconocimiento.
- III. Aspectos relacionados con la conformación de la conciencia moral.

IV. Aspectos correspondientes a la categorización de la realidad.

Salta a la vista que todos ellos son niveles estratégicos de la personalidad del niño. De cada uno de ellos se hace el oportuno examen en el siguiente epígrafe.

d) Es cierto que para explicar esos aspectos de la visión del mundo hay que recurrir, al menos en esta investigación, a criterios de distinta naturaleza. Criterios que actúan en ocasiones de forma solidaria, en otras, de manera contrapuesta, y algunas veces, de modo exclusivo. Son las siguientes:

- La etapa de maduración cognitiva y social correspondiente a niños de 10 y 11 años.
- El contexto social y escolar que diferencia a los niños pobre de los niños ricos.
- Las interacciones lúdicas con otros niños.
- Los modelos de personalidad y de comportamiento que observan entre sus conocidos.
- Los modelos de identidad y de acción contempladas en los personajes de los MCM.

La forma en la estos criterios se combinan, es diferente según el aspecto concreto de la visión del mundo de que se

trate. Esa variedad demuestra que tiene poco sentido referirse a "la influencia" de los factores cognitivos, sociales o comunicativos, sin especificar cual es el nivel de afectación de que se trata.

En esta tesis, hemos identificado cuales son los criterios que concurren en la visión del mundo de los niños investigados y cuales son los aspectos concretos en los que se manifiesta dicha afectación. De este modo, llenamos de contenido, las declaraciones hechas en las hipótesis c) y d); y también damos el paso hacia la aportación más concreta realizada en esta investigación. Aportación que se explica en el siguiente epígrafe.

7.3. LA PARTICIPACION DE LA COMUNICACION MEDIADA EN EL DESARROLLO COGNITIVO, AXIOLOGICO Y SOCIAL DEL NIÑO.

7.3.1. Niveles y Afectaciones de la Participación.

La comunicación de los MCM participa, junto con las condiciones de vida de los niños, con su educación escolar y con sus experiencias lúdicas, en la construcción mental que los pequeños hacen de su ser y estar en el mundo. Esas referencias se combinan de manera muy compleja, constituyendo estructuras de afectación sobre la visión del mundo que hemos denominado "síndromes". Ya se ha indicado que once síndromes dan cuenta de todas las afectaciones identificadas entre los niños de esta tesis. La descripción gráfica de los síndromes forma parte de este epígrafe y se incluye al final del mismo.

¿Cuáles son los niveles de la enculturización afectados por las dinámicas observadas al estudiar los síndromes?. Los once síndromes intervienen en cuatro niveles:

- la conformación de las estructuras cognitivas;
- la elaboración de la conciencia moral;
- la construcción de la identidad;

- los marcos y las pautas de interacción.

Hemos llegado a esta síntesis por un camino que permite conocer cuándo y cómo la comunicación mediada participa con otras categorías no comunicativas en el desarrollo cognitivo, axiológico y social del niño. Procedemos a describir esa participación y previamente añadimos un cuadro en el que se presenta una visión de conjunto.

**LA PARTICIPACION DE LA COMUNICACION MEDIADA
EN EL DESARROLLO COGNITIVO, AXIOLOGICO Y SOCIAL DEL NIÑO**

I. CATEGORIZACION DE LA INTERACCION.

A) Conformación de marcos de referencia para la interacción.

B) Interiorización de pautas de interacción.

II. PROCESOS DE AUTORRECONOCIMIENTO.

C) Autoevaluación e identidad del niño.

III. CONFORMACION DE LA CONCIENCIA MORAL.

D) Valoración de la moral social.

IV. CATEGORIZACION DE LA REALIDAD.

E) Introducción de modelos de representación para categorizar a los seres y a los comportamientos.

**LA INTERVENCION DE LA COMUNICACION MEDIADA
EN RELACION CON OTRAS DIMENSIONES QUE AFECTAN A LOS NIÑOS**

I. CATEGORIZACION DE LA INTERACCION

A) EN LA CONFORMACION DE MARCOS DE REFERENCIA PARA LA INTERACCION.

1°. En la referencia marco de la interacción.

Define el marco de las acciones, de modo solidario con los juegos. El resultado es adecuado al nivel de desarrollo cognitivo que les corresponde a los niños. (Ver Esquema 1).

B) EN LA INTERIORIZACION DE PAUTAS DE INTERACCION.

2°. Conflicto trato afectivo - instrumental.

La comunicación mediada brinda modelos tanto para la pauta

de trato afectivo como para la instrumental. Por lo tanto, *no genera el conflicto existente entre valorar a los otros en función de cualidades "de los niños" o "de los mayores"; ni le da una orientación determinada a dicho conflicto. Interviene en asociación con pautas diferentes: tanto las normas de trato atribuibles a la enculturización de los niños pobres, como las que cabe atribuir a los niños ricos. Esas distintas pautas de interacción son proporcionadas por las respectivas familias y escuelas. (Ver Esquema 2).*

3°. Síndrome de la agresividad // no violencia en las pautas de interacción.

Existe una actitud de firme rechazo de la violencia por los niños. *La comunicación ofrece modelos no violentos que son elegidos por los niños; pero a la vez, proporciona un amplísimo catálogo de personajes agresivos. Está por lo tanto, de los dos lados del síndrome. Cuando sirven para ofrecer personajes no violentos, los MCM actúan positivamente en asociación con los modelos no agresivos que los niños valoran en sus interacciones con las personas de su entorno; y con la enculturización de los niños ricos. Cuando los MCM proponen modelos agresivos, su efecto negativo se manifiesta tanto más cuanto más expuestos estén los niños al medio; y se asocia a la enculturización recibida por los niños pobres. (Ver Esquema 3).*

4°. Conflicto entre las pautas de interacción en los juegos y en los MCM.

Ofrece modelos de personajes insolidarios. Es una experiencia mediada muy negativa que se opone a la práctica de los juegos, en los que los niños aplican pautas de interacción solidarias. Esa afectación negativa de la comunicación se ve reforzada por la condición de clase entre los niños pobres.

II. PROCESOS DE AUTORRECONOCIMIENTO

C) EN LA AUTOEVALUACION Y LA IDENTIDAD DEL NIÑO.

5°. Síndrome de la afirmación del rol sexual.

La comunicación mediada proporciona señas de identidad para el desempeño y la evaluación del correspondiente rol sexual, tanto para varones como para niñas. Lo hace de manera solidaria con los juegos; con las personas que sirven de modelos a los niños; y con la enculturización de la escuela y de la familia. Por lo tanto, está integrada en un conjunto muy amplio de refuerzos. En rasgos generales el resultado es adecuado para el progreso en la maduración social del niño. (Ver Esquema 5).

6°. Conformación del grupo de referencia de los niños en torno al rol profesional.

Muestra modelos de roles profesionales que los niños desean realizar en el futuro. Lo hace solidariamente con las personas del entorno infantil y con la enculturización de la familia y de la escuela. En consecuencia, la comunicación se integra en el repertorio de las otras dimensiones que intervienen en la construcción de la identidad. (Ver Esquema 6).

7°. El síndrome de la autoaceptación // subestimación.

Es probable que la comunicación esté implicada de un modo difuso en esta manifestación de la autoevaluación; la cual, en este estudio, aparece determinada sobre todo por la diferente experiencia escolar y familiar del niño pobre, respecto al niño rico. No ha surgido una estructura en la que se defina cual es el sentido de esa intervención comunicativa. (Ver Esquema 7).

8°. Síndrome del pesimismo existencial.

Los comunicación de los MCM constituye un alimento y un refuerzo para la visión pesimista del mundo. Juicio que los

niños han asimilado de diversas fuentes: la familia, los conocidos, la escuela. El pesimismo es, por tanto, una manifestación *solidaria* de todas las otras instancias enculturizadoras, *cuya intensidad y profundidad hacen más agudas los grandes medios masivos*. Tal vez se pueda considerar una evaluación circunstancial y específica de la situación de México, y en cuanto tal, no generalizable. (Ver Esquema 8).

III. CONFORMACION DE LA CONCIENCIA MORAL.

D) EN LA VALORACION DE LA MORAL SOCIAL.

9°. Modelo de la doble moralidad.

Proporciona un modelo moral que los niños interiorizan, definido por la doble moral (lo que hace el héroe, por ser héroe, es moral; lo que hace el antihéroe, por ser antihéroe, es inmoral; aunque uno y otro hagan la misma cosa). Es un influjo atribuible sobre todo a la comunicación y evidentemente es muy negativo; probablemente el más negativo. Se asocia esta afectación con la enculturización de los niños pobres en su familia y en su escuela. (Ver Esquema 9).

IV. CATEGORIZACION DE LA REALIDAD.

E) EN LA PRODUCCION DE MODELOS DE REPRESENTACION PARA CATEGORIZAR A LOS SERES Y A LOS COMPORTAMIENTOS.

- 10°. Transferencia de rasgos de los personajes del mundo fabulatorio al mundo lúdico.

La redefinición de los atributos de los personajes que se produce en los héroes de los MCM, es transferida por los niños a sus juegos. Aparentemente, esta transferencia podría ser interpretada como un efecto causal. Sería la única imitación documentada en este estudio. Pero también se podría pensar que la coincidencia entre algunos rasgos del mundo fabulatorio y del lúdico, derivase de un tercer factor que afectase a ambos mundos; factor que en todo caso, no se ha manifestado en este estudio. (Ver Esquema 10).

- 11°. Intervención en la representación que el niño tiene de las modalidades de la acción.

Ofrece un repertorio abundante de modelos de personajes (humanos, animales, míticos, temporales, intemporales) que le dan ocasión al niño de categorizar modelos alternativos de

modos de ser y de comportarse. Esta función, tan necesaria, la asegura precisamente la comunicación. Se trata de la intervención más positiva de la comunicación mediada en la maduración del niño. En todo caso, se debe entender que es el niño, usando o no las propuestas existentes en el relato, quien organiza y aplica los modelos categorizadores de la acción. (Ver Esquema 11).

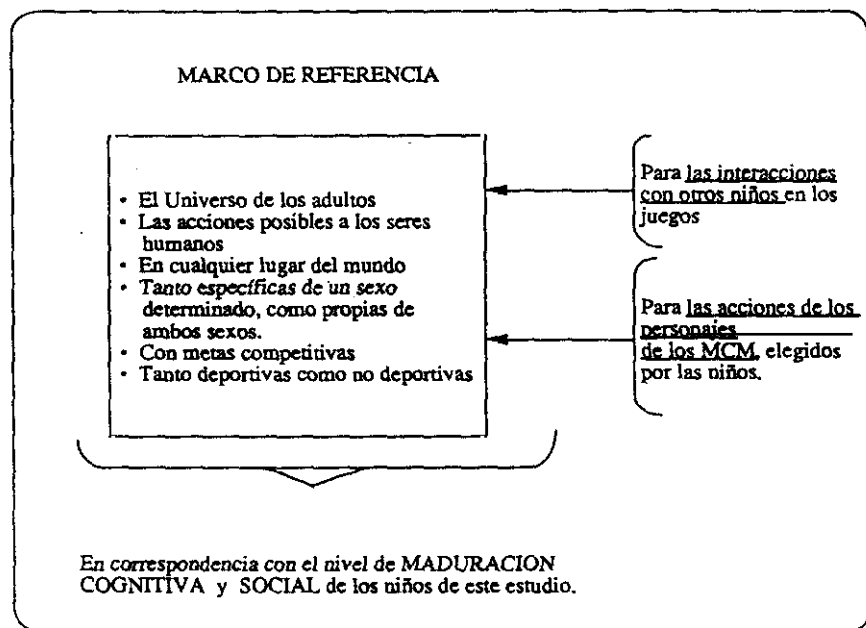
A continuación, ofrecemos el repertorio de esquemas que representan los síndromes correspondientes a las afectaciones descritas.

7.3.2. Los Síndromes que Describen la Combinación de Componentes Cognitivos, Accionales, Sociales y Comunicativos en la Construcción de la Imagen del Mundo en los Niños.

En las páginas siguientes se incluyen las representaciones gráficas de los "síndromes", encontrados a partir de la interpretación estructural y sistemática del conjunto de datos referidos a los seis capítulos de esta tesis. Se acompaña cada esquema de un comentario resumido que explica el sentido de los mencionados "síndromes".

Esquema 1.
I CATEGORIZACION DE LA INTERACCION

1. LA REFERENCIA QUE SIRVE DE MARCO PARA LA INTERACCION

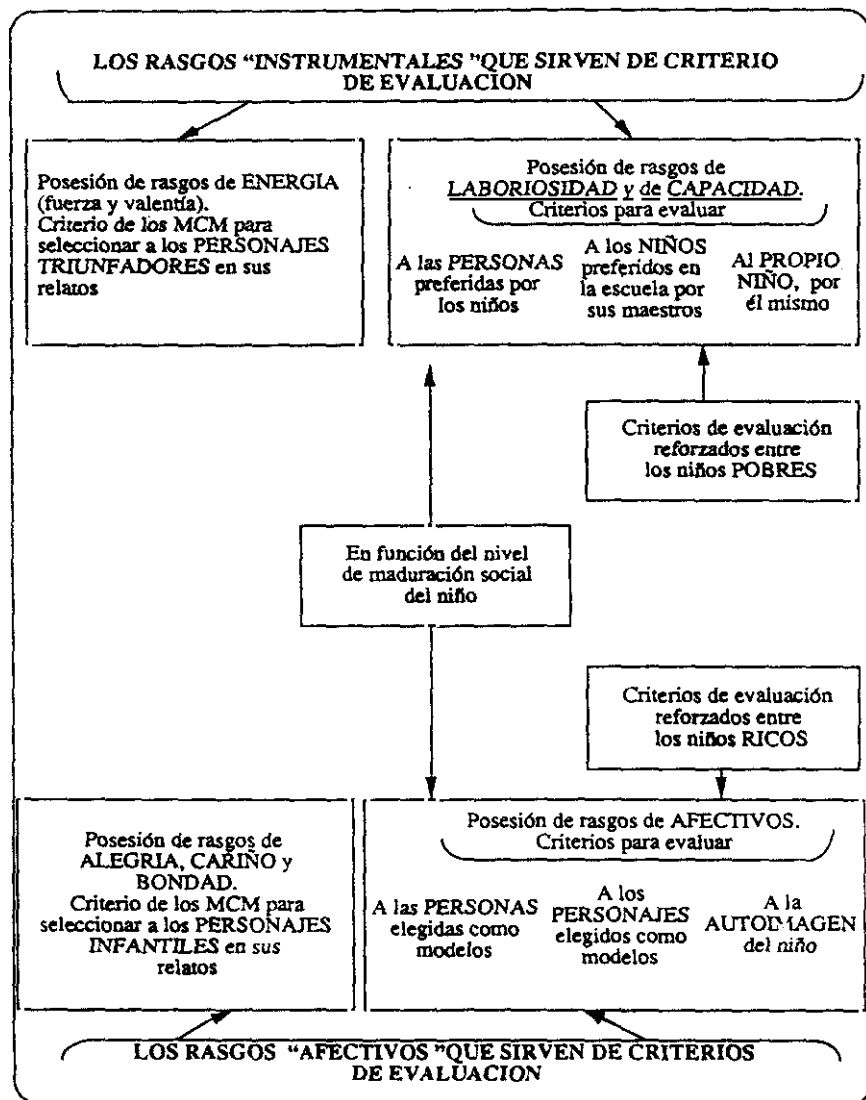


COMENTARIO AL ESQUEMA 1

Un mismo marco de referencia ubica en el espacio, en el tiempo y según su naturaleza, a las interacciones de los niños cuando juegan, y de los personajes cuando actúan en los relatos de los MCM. Dicho marco es coherente con el nivel de maduración de los pequeños.

Esquema 2.
1. CATEGORIZACION DE LA INTERACCION

2. CONFLICTO ENTRE EL TRATO AFECTIVO Y EL INSTRUMENTAL

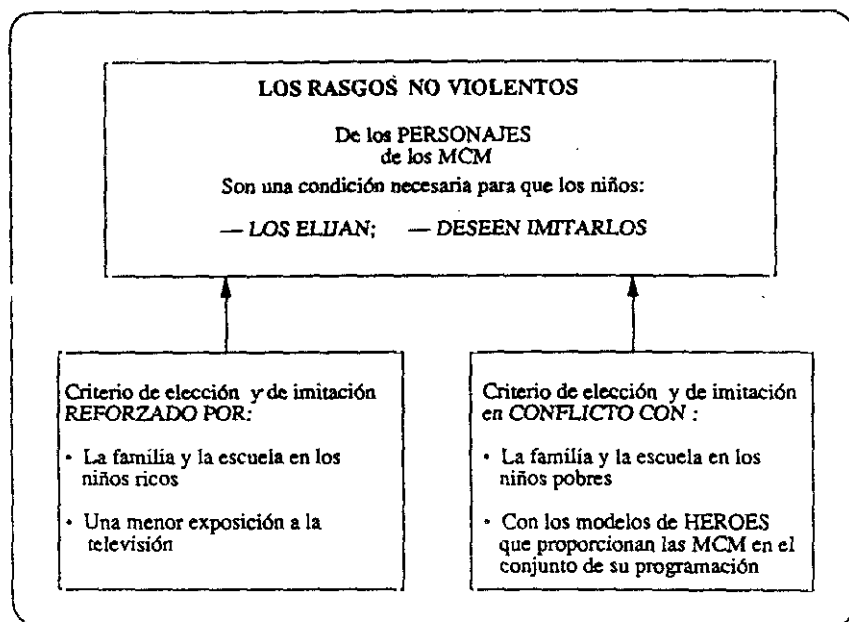


COMENTARIO AL ESQUEMA 2

La imagen que el niño tiene de sí mismo, se refuerza con el manejo de los modelos comunicativos de personajes y de los modelos de personas por él conocidas. En todos los casos el niño toma en cuenta la capacidad de manifestar afecto como criterio de valía. Dicho criterio se opone a los utilizados en la escuela para valorar al propio niño. Esos criterios escolares basan su juicio en la capacidad de trabajo y en la inteligencia. Los propios niños han interiorizado esas cualidades como las más importantes para valorarse ellos mismos y para elegir a las personas del entorno.

En el esquema se muestra que también los MCM aplican valores instrumentales para diferenciar a los personajes triunfadores; y valores afectivos para diferenciar a los personajes infantiles.

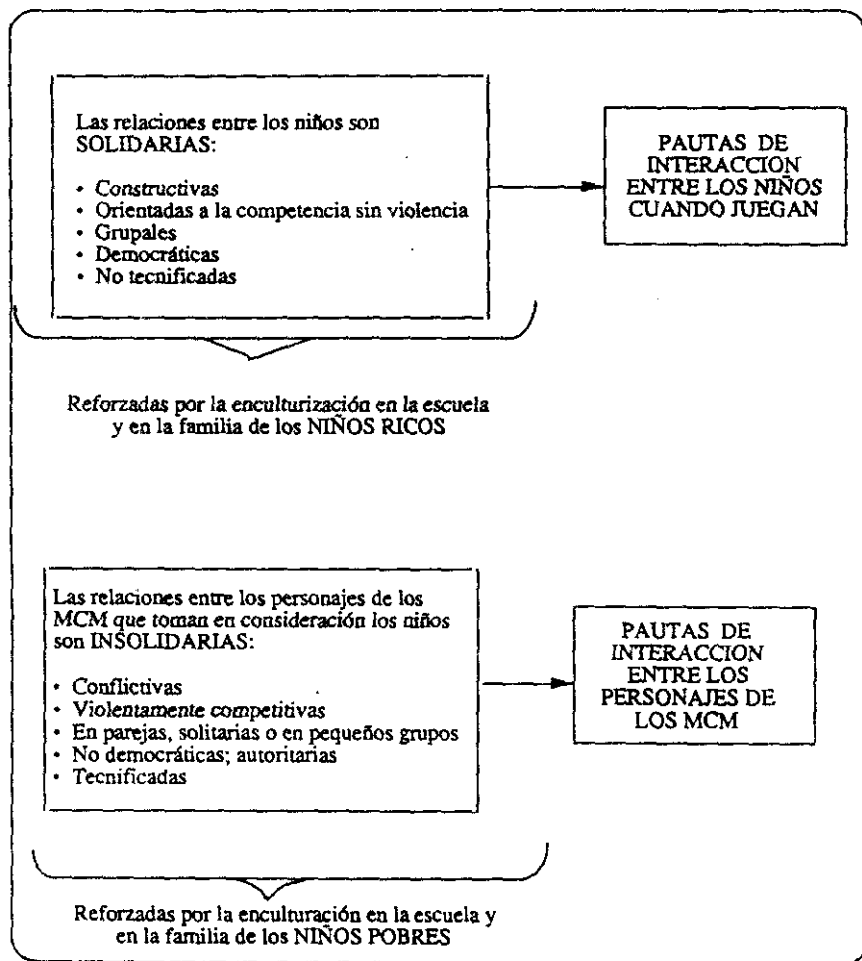
Los niños pobres ven reforzada en la escuela y en la familia la valoración en base a los rasgos instrumentales, en tanto que los ricos son reforzados en la evaluación con criterios afectivos.

**3. SINDROME DE LA AGRESIVIDAD // NO VIOLENCIA
EN LAS PAUTAS DE INTERACCION**

COMENTARIO AL ESQUEMA 3

El niño elige a los personajes de los MCM cuando esos modelos no son violentos; a pesar de que la oferta de héroes agresivos en los MCM es abrumadora. Y subraya la importancia que tiene para él la no agresividad, cuando condiciona la imitación de los personajes, a que sean no-violentos. Esta pauta de rechazo de la violencia debe de recibir un refuerzo en el entorno familiar y escolar de los niños ricos, y en cambio, estar en contradicción con las pautas agresivas mostradas a los niños pobres. Así se deduce porque la orientación de los niños ricos en este síndrome está del lado de la no violencia; y la de los niños pobres, del lado de la agresividad.

4. EL CONFLICTO ENTRE LAS PAUTAS DE INTERACCION QUE LOS NIÑOS ESTABLECEN EN SUS JUEGOS Y LAS QUE RIGEN LAS INTERACCIONES DE LOS PERSONAJES ELEGIDOS POR LOS NIÑOS

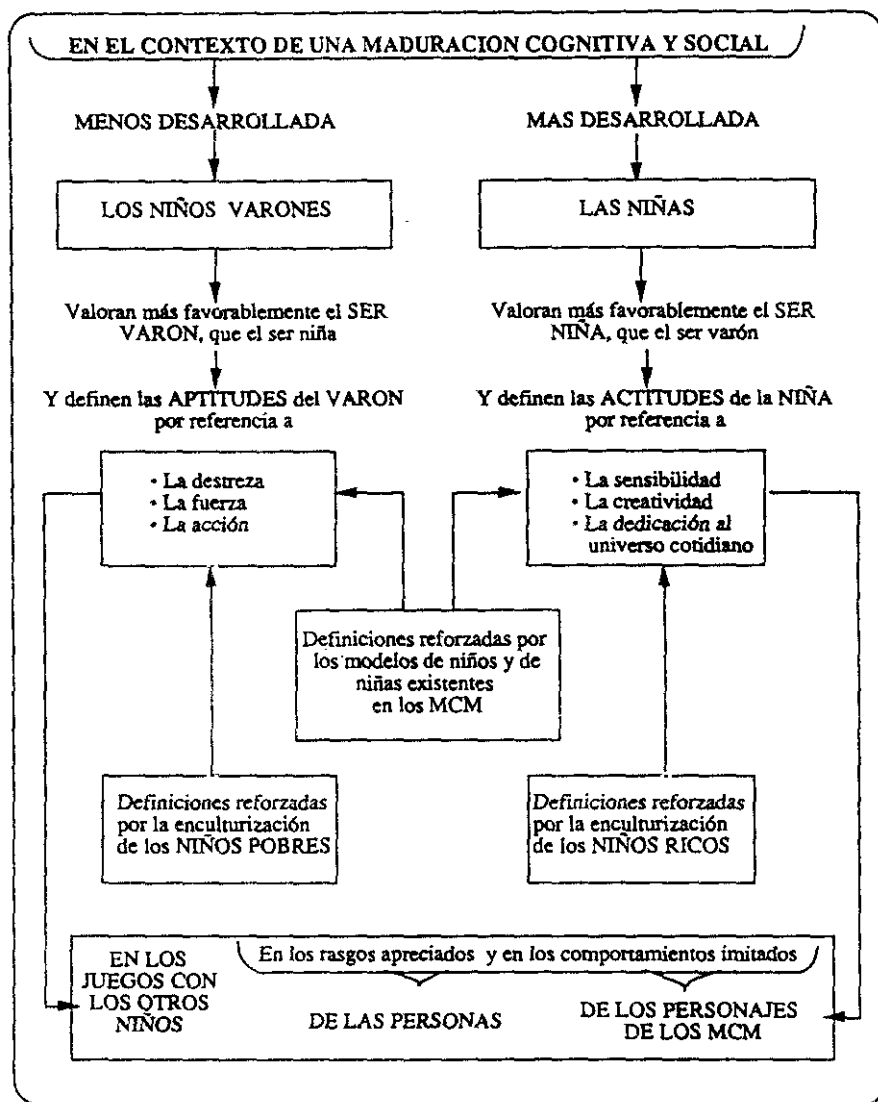


COMENTARIO AL ESQUEMA 4

Aparecen dos modelos opuestos de relación con los demás: El que rige los juegos entre los niños de este estudio, y el que pauta las acciones entre los personajes elegidos por los pequeños en los MCM.

En el contexto de los juegos operan pautas solidarias; en el mundo mediado de los personajes, insolidarias. El contenido opuesto de una y otra permite referirse con toda precisión a la existencia de un conflicto entre las interacciones practicadas por los niños y las que se les proponen en los MCM. Los niños ricos ven reforzado el modelo solidario de interacción por su entorno familiar y escolar; al contrario de lo que sucede con los niños pobres.

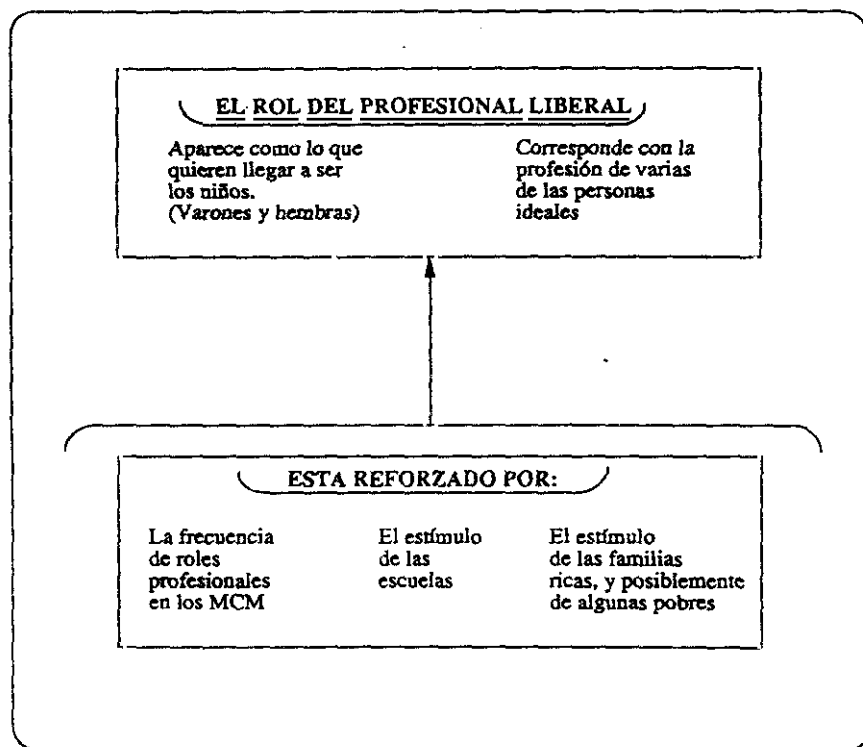
5. SINDROME DE LA AFIRMACION DEL ROL SEXUAL



COMENTARIO AL ESQUEMA 5

La definición de los rasgos adecuados para afirmar el propio rol sexual en los varones, se refiere a APTITUDES; en las niñas a ACTITUDES.

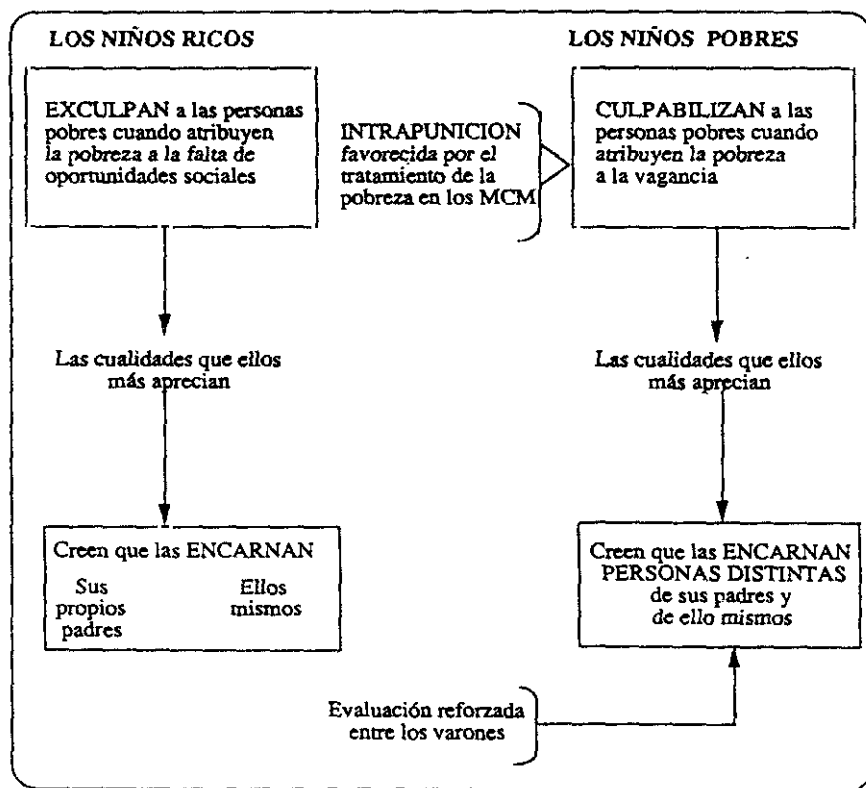
El valor afirmatorio de esos rasgos se prueba prácticamente en los juegos; se observa en las personas del entorno y, mediadamente, en los rasgos y comportamientos de los personajes de los MCM. La escuela pública está más orientada a reforzar los rasgos que afirman a los varones; en tanto que la privada ofrece mejores posibilidades de contribuir a la afirmación de las niñas.

**6. CONFORMACION DEL GRUPO DE REFERENCIA DE LOS NIÑOS EN TORNO
AL ROL DE PROFESIONAL LIBERAL**

COMENTARIO AL ESQUEMA 6

Tanto varones como niñas, cualquiera que sea su condición socioeconómica, quieren tener cuando sean mayores una profesión liberal. La función referencial de los roles profesionales está inducida por la participación combinada del medio escolar, familiar y por la intervención de los MCM. En los niños pobres, esta referencia no coincide con la pertenencia familiar, pues entre ellos, no hay ninguno que tenga un padre profesional. Entre los niños ricos, se da precisamente la situación inversa.

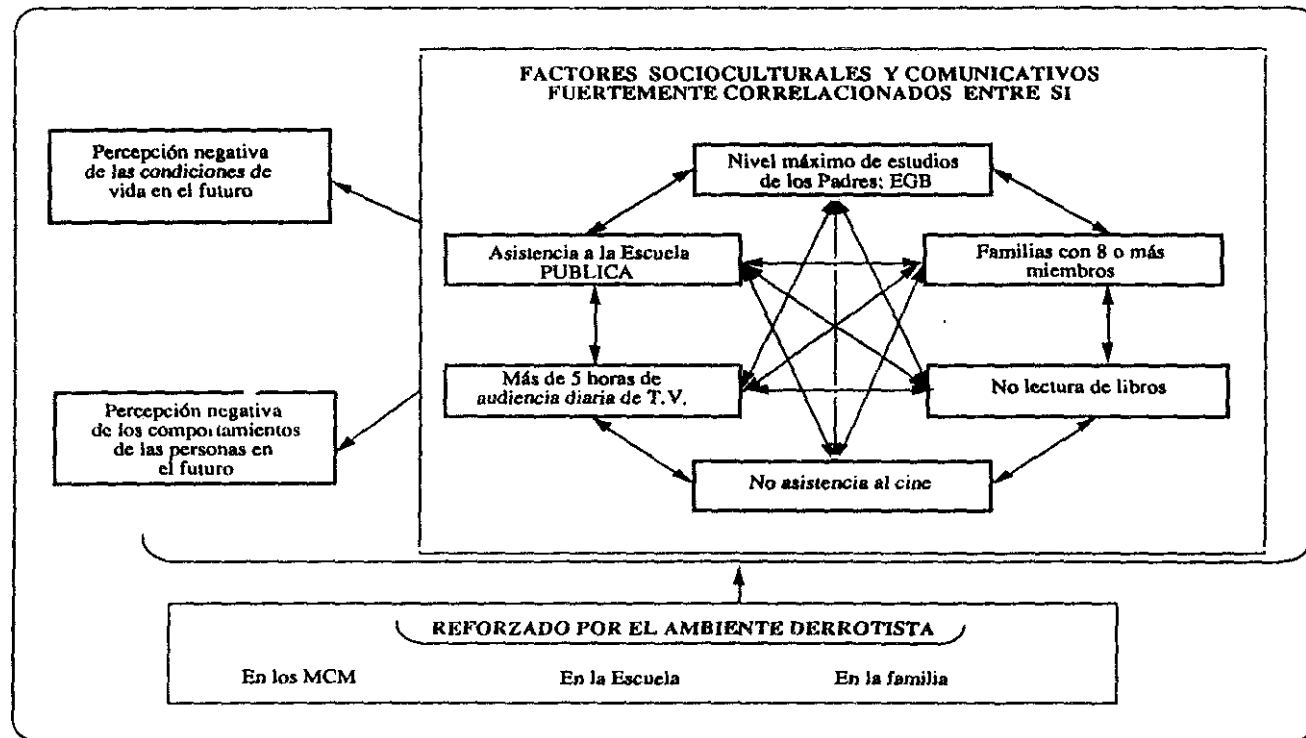
7. EL SÍNDROME DE LA AUTOACEPTACIÓN / SUBESTIMACIÓN



COMENTARIO AL ESQUEMA 7

Existe una *congruencia* entre las cualidades que los niños aprecian en las personas, y la evaluación de ellos mismos y de los sujetos que le son afectivamente más próximos, *si los niños son ricos*. En cambio, hay una *incongruencia* -o si se prefiere una frustración- en los *niños pobres* cuando no encuentran ni en sus padres ni en ellos mismos, la encarnación de las cualidades que han interiorizado como más valiosas en las personas. Frustración acompañada de intrapunición cuando consideran que la razón de la pobreza es la vangancia.

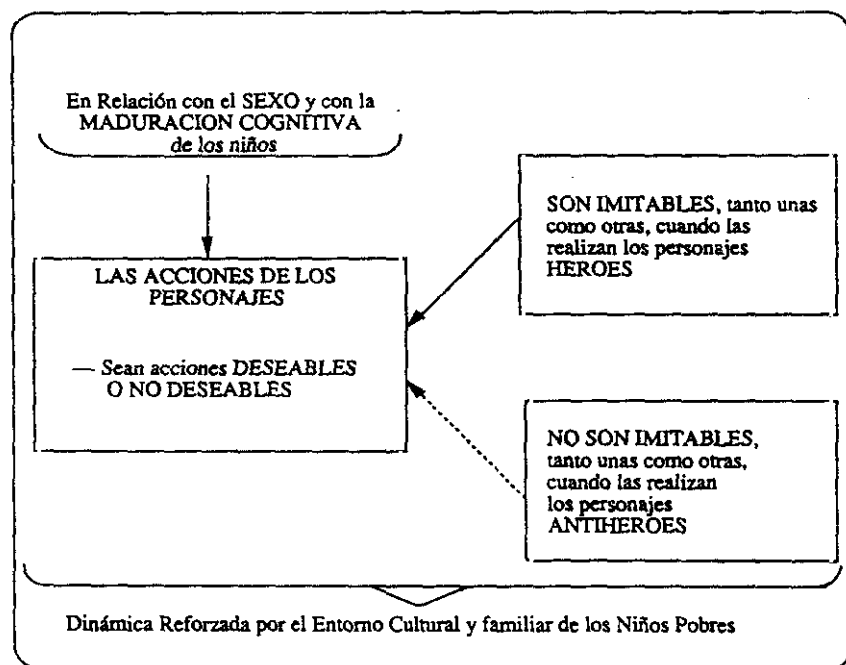
8. EL SINDROME DEL PESIMISMO EXISTENCIAL



COMENTARIO AL ESQUEMA 8

Factores sociales y familiares, y factores de uso de los MCM, se combinan con el ambiente derrotista que transmiten los MCM y las personas del entorno del niño, en una percepción negativa del futuro.

9. EL MODELO DE DOBLE MORALIDAD

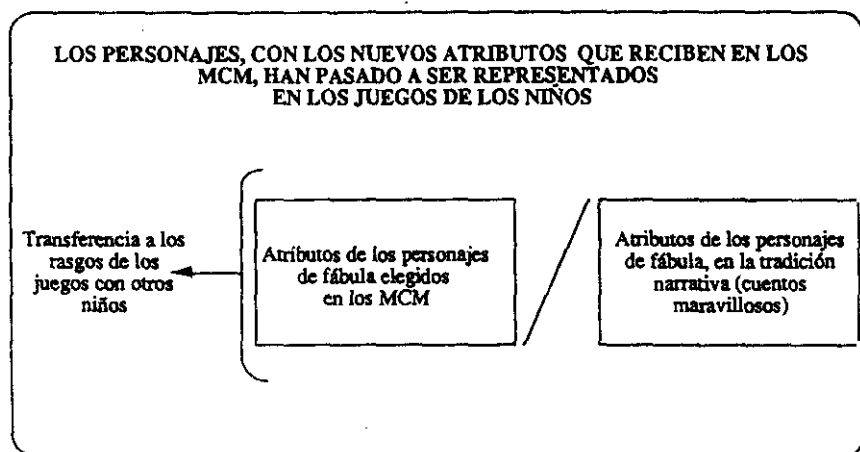


COMENTARIO AL ESQUEMA 9

El niño *se declara dispuesto* a imitar los comportamientos del Héroe, por ser el Héroe, y no en razón de que lo que haga sea bueno o malo. Y *no se declara dispuesto* a imitar los comportamientos del Antihéroe, por ser el Antihéroe, y con independencia de que se trate de un acto deseable o indeseable. Esta "doble moral" interiorizada por el niño, se encuentra pautando los relatos de los MCM. Compruébese que la dinámica de la doble moral se refuerza por el entorno cultural y social de los niños pobres.

Esquema 10.
IV. CATEGORIZACION DE LA REALIDAD

10. TRANSFERENCIA DEL MUNDO FABULATORIO AL LUDICO



COMENTARIO AL ESQUEMA 10

La modificación de los héroes y antihéroes, producida en los relatos de los MCM, les hace diestros en tecnologías en vez de en magias; les sitúa en el presente y en el mundo actual y les identifica con una edad definida, en vez de describirlos temporalmente. Excepto el recurso a las tecnologías, los demás rasgos se ven transferidos a los juegos.

**11. LA PARTICIPACION DE LOS PERSONAJES DE LOS MCM
EN LA REPRESENTACION QUE EL NIÑO TIENE
DE LAS MODALIDADES DE LA ACCION**

**DISCRIMINACIONES QUE SIRVEN PARA MANEJAR
LOS CONFLICTOS EN TORNO A LOS COMPORTAMIENTOS
PROPIOS DEL UNIVERSO INFANTIL,
VERSUS DEL UNIVERSO ADULTO**

Mundo de la acción
INFANTIL

//

Mundo de la acción
ADULTA

Introducido por lo
que hacen los
ANIMALES

//

Introducido por lo que
hacen los personajes
MITICOS

Mundo de la acción
EFICIENTE y
DIESTRA

//

Mundo de la acción que no
requiere ni DESTREZA
ni FUERZA

Introducido por lo que
hacen los personajes
HUMANOS

//

Introducido por lo que
hacen los personajes
NO HUMANOS

Mundo de la acción
REGLADA

//

Mundo de la acción
CREATIVA

Introducido por lo que
hacen los personajes con
EDAD INDEFINIDA

//

Introducido por lo que
hacen los personajes con
EDAD DEFINIDA

COMENTARIO AL ESQUEMA 11

Los personajes de ficción, por la variedad de su naturaleza y de sus acciones, proporcionan el material con el que el niño puede jugar cognitivamente para discriminar, entre el mundo infantil al que pertenece y el mundo adulto al que llegará a pertenecer. En este caso, las distinciones entre unos y otros personajes, se corresponden con diferencias cognitivas en la representación de la acción; los cuales giran en torno a la separación y a la integración entre los comportamientos del universo infantil versus los del universo adulto.

E P I L O G O

Para el investigador su trabajo concluye cuando ha presentado una descripción y una interpretación del fenómeno que estudia, referidas a factores identificados y evaluados en el análisis. En cambio, para el público la investigación tiene valor cuando le proporciona respuestas concretas que le permitan saber a qué atenerse; en este caso, cuando sepa qué debe hacerse con los MCM en relación con la educación de los niños.

Preguntas tales como: ¿Los MCM influyen o no influyen en los niños? ¿Los MCM cooperan o se oponen a la influencia de la escuela o de la familia? ¿El uso de los MCM es más o menos influyente que el resto de las experiencias de los niños? ¿La influencia de los MCM es buena o mala?, etcétera, son interrogantes legítimas que reclaman una respuesta clara. Ciertamente, para poder responder a esas inquietudes con un simple "sí" o "no" la investigación debiera de proporcionar unos resultados unívocos e inequívocos; lo cual casi nunca sucede. Pero incluso cuando las conclusiones de un análisis arrojan suficiente luz sobre el funcionamiento del fenómeno, el investigador es renuente a dar respuestas en blanco y negro; en las que se pierden irremediabilmente los matices y las precauciones inherentes al trabajo académico.

En esta investigación, el repertorio tan grande de factores implicados en los procesos de enculturización; la diversidad de afectaciones distintas que se han identificado; y la complejidad de las dinámicas que se han reconocido, hacen especialmente difícil dar el paso del lenguaje y los modelos académicos a las descripciones coloquiales. Con todo, nos sentimos obligados a intentar satisfacer la legítima demanda de unas conclusiones "prácticas". Tal es el objeto de estas líneas con las que se cierra nuestra tesis.

° A veces se lee que los MCM son *causa* de tales o cuales comportamientos de los niños. *¿Se puede hablar de causalidad refiriéndose a los "efectos" de los MCM?*

No. Sólo cabe hablar, en algún caso, de una mayor determinación de los MCM en comparación con otras "influencias". En este estudio sólo existe una afectación atribuible a la intervención de los MCM más que a la participación de otras instancias enculturizadoras. Concretamente, la transferencia de algunas de las pautas de interacción de los personajes de los MCM, al mundo de las interacciones lúdicas realizadas por los niños (ver Síndrome y Esquema 10). En este caso es posible

hablar de imitación.

° A veces se supone que ciertas manifestaciones del desarrollo de los niños, son "efecto" exclusivo de la intervención de los MCM. *¿Se puede hablar de influencia exclusivamente producida por la exposición a los MCM?*

No. Cabe hablar de que los MCM proporcionan un espacio preferente para la fabulación. En consecuencia, aquellos "efectos" relacionados con dinámicas fabulatorias en los niños, implicarán necesariamente a los MCM. Son ellos los que actualmente ofrecen personajes y tramas para el mundo mágico, al menos en nuestras sociedades.

Concretamente, los MCM tienen más importancia que ninguna otra instancia enculturizadora en la categorización de las modalidades de la acción (ver Síndrome y Esquema 11). Animales, personas, seres míticos, etc. son modelos de comportamientos alternativos. Esta actividad relacionada con la categorización de la realidad, es probablemente la aportación más positiva de los MCM a la enculturización infantil.

Fuera del citado síndrome, todos los demás obligan a considerar que la afectación de los MCM está integrada con las afectaciones de otras instancias enculturizadoras. Integrada con los juegos cuando ambos -juegos y MCM- proporcionan marcos espacio-temporales para categorizar las interacciones (ver Síndrome y Esquema 1). Igualmente integrados con los

juegos, y además con todos los otros factores de enculturización, cuando los MCM colaboran en la afirmación del rol social y en la conformación del grupo de referencia (ver Síndromes y Esquemas 5 y 6). Una integración equivalente aparece cuando el uso de los MCM se relaciona con la subestimación de los niños y su pesimismo existencial (ver Síndromes y Esquemas 7 y 8).

° A veces se cree que los MCM tienen efectos unidireccionales. *¿Se puede hablar de un sentido determinado refiriéndose a los "efectos" de los MCM?*

Unas veces sí y otras no. En esta investigación se han identificado síndromes en los cuales los MCM intervienen unidireccional y multidireccionalmente:

- Se puede hablar de pautas unidireccionales de los MCM, concretamente orientadas hacia la insolidaridad en la interacción, cuando los niños eligen a personajes cuyas relaciones son violentas, egoistas y jerárquicas. Comportamientos de los personajes de los MCM que están en conflicto con la clase de relaciones consensuales que los propios niños aplican en sus juegos (ver Síndrome y Esquema n° 4).
- En cambio hay que referirse a propuestas multidireccionales de los MCM, cuando, a partir de los modelos de personajes y de acciones ofrecidas en dichos medios, los niños utilizan tanto aquellos modelos en los que

prima la afectividad, como aquellos otros en los que prima la eficiencia (ver Síndrome y Esquema 2). Igualmente, cuando en los MCM los niños utilizan tanto modelos en los que la interacción es violenta como otros en los que no es violenta (ver Síndrome y Esquema 3).

° A veces se discute si los "efectos" de los MCM son, sobre todo, de naturaleza cognitiva, moral o comportamental. ¿Qué cabe deducir a partir de los datos de este estudio?

Ciertamente, en todos esos niveles hay una afectación atribuible a los MCM; como se ha dicho, generalmente relacionada con otras afectaciones no mediadas. Y es posible establecer la importancia relativa de dichas afectaciones a partir del análisis de los once síndromes. Procedemos a indicar cuál es la escala:

- 1º) La mayor afectación de los MCM ha aparecido en la conformación de la conciencia moral. Consideramos que esta es la intervención más negativa, toda vez que los niños han interiorizado una justificación de la doble moral (ver Síndrome y Esquema 9). Esa misma afectación indeseable se manifiesta cuando los pequeños obtienen de los MCM una pauta de insolidaridad. Esta pauta de los MCM es opuesta a las normas solidarias que ellos aplican entre sí; y a las mismas pautas cooperativas

que cabe suponer que le son inculcadas en la escuela y en la familia (ver Síndrome y Esquema 4).

2º) *Los MCM tienen una gran importancia en la categorización de la realidad.* Como se ha señalado, ofrecen el espacio fabulatorio necesario, para que los niños se representen las modalidades de acción que rigen, tanto en el universo infantil, como en el adulto. Evaluamos a esta afectación como la más positiva de las intervenciones de los MCM.

3º) *Los MCM participan en los procesos de autorreconocimiento de modo complementario con otras instancias enculturizadoras.* En la afirmación del rol sexual y en la identificación del grupo de referencia, los MCM proponen imágenes de varones y de niñas, e imágenes de profesiones, que vienen a reforzar y son reforzadas por las propuestas del entorno familiar, escolar y social (ver Síndromes y Esquemas 5 y 6). Se puede tener por una afectación positiva o negativa según como se juzgue la diferenciación de los roles sexuales y profesionales existente en nuestra sociedad.

También hay una participación de los MCM en la autoimagen de los niños relativa a la autoaceptación y a la visión del mundo. En ambos aspectos, los MCM transmiten una imagen negativa que, de hecho, afecta a los niños; pero según parece, a condición de que sean

pobres (ver Síndromes y Esquemas 7 y 8).

- 4°) Los MCM también intervienen en la categorización de la interacción. En esta investigación, los marcos espacio-temporales que los niños reciben de los MCM no estorban en el proceso de construcción del espacio, del tiempo y de la relación que aparece en los juegos (ver Síndrome y Esquema 1). Tampoco los MCM intervienen, por sí solos, en la naturaleza afectivo-instrumental de las pautas de relación, ni en la naturaleza agresiva o no agresiva de la interacción (ver Síndromes y Esquemas 2 y 3). Para que se produzca una afectación perniciosa de los MCM en ambos síndromes, es condición necesaria que los niños sean de clase humilde.

° A veces se afirma que los MCM son más -o menos- "influyentes" que la clase social, en la mente y en la conducta. *¿Se debe hablar de un primado de la comunicación de masas sobre la condición de clase, o viceversa?*

No se debe. En realidad es un análisis mal planteado. Son muchos los factores de clase que intervienen en el uso de los MCM; y correlativamente son muchos los usos de los MCM que refuerzan las formas de vida y los criterios propios de cada clase. Esa correspondencia se muestra en todos los síndromes y no requiere, por tanto, otra demostración.

Sin embargo, el sentido de la correspondencia entre comunicación social y clase social es diferente, según que los niños pertenezcan a familias ricas o pobres. Y aquí sí que se debe subrayar que la clase social, en la mayor parte de los casos, está determinando o transformando la participación de los MCM, en la conciencia y en la conducta de los niños. Así puede comprobarse en los síndromes y esquemas 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 9.

En concreto, es triste comprobar que el efecto universalista, tolerante, abierto y mágico, que quepa atribuir en ocasiones a la intervención de los MCM en la socialización de los pequeños, sólo se ve reforzado entre los niños ricos: y en cambio mermado entre los niños pobres. Ese mismo papel discriminatorio que tiene la condición social de los niños, también se muestra en lo siguiente: cuando los MCM inciden en el autoritarismo, la estereotipia y una prematura adopción de pautas e identidades adultas, esas afectaciones negativas se ven reforzadas entre los niños pobres; en tanto que tienen mucha menos incidencia entre los niños ricos.

APENDICE:

PRESENTACION SISTEMATICA DE TODAS LAS CONCLUSIONES

OBTENIDAS EN LOS CAPITULOS DE ESTA TESIS

La elaboración y estructuración de este "apéndice" fue un paso previo y necesario para poder ofrecer la interpretación final que acaba de presentarse. En él, están incluidas todas las conclusiones que, sistemáticamente, se obtuvieron de cada uno de los capítulos de la tesis. Por ello, aunque la información de este apéndice ya es conocida por el lector del trabajo, consideramos conveniente incluirlo al final de la investigación, pues podría ser una útil fuente de consulta.

3. DEL CAPITULO: LAS PRACTICAS LUDICAS

- LA INTERACCION CON LOS OTROS NIÑOS, EN LOS JUEGOS.

REFERENCIA: Reproducen lúdicamente las situaciones e interacciones existentes en el mundo real, y no las que aparecen en el mundo de la fabulación.

FUNCIONES:

- 1°. Preparan activamente para la autonomía social y para la cooperación.

a) En la definición de los marcos de la interacción:

- ° Se corresponden con la edad de los niños.
- ° La interacciones se desarrollan en el universo de los adultos; por uno u otro sexo, o por ambos; en todos los contextos culturales; orientadas a la acción y presentes tanto en los juegos deportivos como no deportivos.
- ° Esos desarrollos se ven reiterados en los marcos de acción propuestos en los MCM, para la

interacción de los personajes de ficción elegidos por los niños.

-> *"Lo cual permite identificar una referencia marco para la acción".*

b) En la definición de las pautas de la interacción.

- ° Se corresponden con la edad de los niños.
 - ° Se orientan hacia interacciones en grupo, solidarias, constructivas, competitivas, sin violencia, no tecnificadas.
 - ° Esas orientaciones son reforzadas en el entorno escolar y familiar de los niños ricos, y dificultadas en el de los niños pobres.
 - ° Están en conflicto con algunas pautas de acción de signo opuesto, que caracterizan a los personajes de los MCM tomados en cuenta por los niños.
- > *"Conflicto pautas de interacción en los juegos, pautas de acción en los relatos".*

2°. Campo de prácticas para la afirmación en el desempeño del rol sexual.

- ° Se corresponden con la edad de los niños.
- ° En los varones, el rol se afirma probando en juegos competitivos (p.e. los deportivos), las aptitudes y destrezas físicas; y juegan con otros varones en vez de con niñas.
- ° Entre los niños pobres, este modo de afirmación se ve reforzado por el entorno escolar y probablemente también por el familiar. En cambio, no se ve estimulado por el entorno escolar y familiar de los niños ricos.
- ° En las niñas, el rol se afirma probando en el juego las actitudes de sensibilidad y de imaginación; en situaciones que recrean espacios cotidianos y domésticos, donde hay ocasión para incorporar a los varones al juego.
- ° No hay constancia de que estas dinámicas de afirmación, en cada sexo, se vean transformadas por la intervención de los MCM.
- ° Y sí que hay constancia de que, en rasgos generales, las descripciones de los varones y de las

mujeres en los MCM, *refuerzan* estas diferencias de roles masculinos y femeninos.

- ° Lo cual se trasluce en las personas que niños y niñas eligen como modelos.
- > *"Integrándose estas afectaciones en un síndrome de afirmación del rol sexual".*

4. DEL CAPÍTULO: LOS ARQUETIPOS DE LOS NIÑOS

- (4.1. y 4.2.) LA OBSERVACION EN LOS RELATOS DE LOS MCM DE LA NATURALEZA Y CUALIDADES DE LOS PERSONAJES; Y LA EVALUACION DE ESOS PERSONAJES POR LOS NIÑOS.

REFERENCIA: Reflejan a los seres que pertenecen al mundo fabulatorio de la infancia, y a los atributos de esos seres. No representan a los seres existentes en el mundo real. Pero los atributos de los personajes de ficción están contaminados por las tecnologías.

FUNCIONES:

1°. Alimentan la fabulación mágico-simbólica.

- ° Se corresponden con la edad de los niños; o tal vez con una edad algo mayor, en la misma etapa del desarrollo cognitivo.

a) Proveen de arquetipos y de antitipos.

- ° Reproducen, aparentemente para ambos sexos, los modelos de héroes y antihéroes tradicionales.

procedentes del mundo infantil; excepto algunos antihéroes seleccionados del mundo de los adultos.

- ° Esos modelos, probablemente son reforzados por relatos orales.

b) Redefinen los atributos de los entes de fábula.

- ° Les representan en el presente, en vez de intemporalmente; con poderes tecnológicos pero no mágicos; con edades definidas.
- ° Esta redifinición arquetípica se incorpora, en parte, a los juegos.
- ° Y probablemente difiere de la ofrecida por otras fuentes orales de fabulación.

2°. Proporcionan un espacio de representación para que aparezcan los atributos valorados por los niños, en contraposición con los inculcados por los adultos.

- ° Corresponden con una edad algo más temprana dentro de la misma etapa de desarrollo cognitivo.

a) Introducen las pautas de trato afectivo valoradas por los niños.

- ° Pautas afectivas que llevan a los niños a elegir como héroes a personajes bondadosos y alegres, aún cuando no sean cariñosos.
- ° Esas mismas pautas son tomadas en cuenta por los niños para elegir a las personas.
- ° Y también cuentan para definir la autoimagen.
- ° Pero no son pautas reforzadas en la educación escolar.

b) Excluyen generalmente los otros atributos tomados en cuenta por los niños para valorar a las personas (aptitudes).

- ° Atributos de laboriosidad reclamados por los niños a las personas reales pero no a los héroes de los relatos.

c) Incluyen, a veces, atributos que esos mismos niños no toman en cuenta para valorar a las personas.

- ° Atributos de energía (fuerza, valentía) que en ocasiones se les exigen a los héroes pero no a

las personas reales.

- ° Inclusión reforzada por los rasgos que llevan al éxito en el relato de los MCM.
- ° Probablemente, reforzada también por la enseñanza escolar.
- > *"Por lo que cabe hablar de un conflicto entre el trato afectivo y el instrumental".*

3°. No son modelos de representación de la identidad física ni de la racial.

- ° Los personajes humanos procedentes de los MCM, no son vistos por los niños como parecidos a ellos mismos, o a sus familiares.
- ° Comparación sistemáticamente presente en la interacción social cotidiana y en los personajes de los MCM.

5°. No son modelos de representación de las diferencias de status social.

- ° Los niños distinguen con claridad entre la valoración

de los roles de ficción y de los roles sociales.

- ° Esta distinción es menos clara cuando los personajes de ficción hacen cosas de adultos que requieren habilidades y destrezas (no deportivas).

- (4.2 y 4.3) LA OBSERVACION EN LOS RELATOS DE LOS MCM, DE LAS ACCIONES DE LOS PERSONAJES; Y ENTRE ELLAS, DE LAS ACCIONES QUE LOS NIÑOS IMITARIAN Y NO IMITARIAN.

REFERENCIA: Reflejan, fabulatoriamente, las oposiciones y semejanzas entre los comportamientos que están al alcance de los niños y los que rigen entre los adultos.

FUNCIONES:

- 1°. Ofrecen modelos mediados de autonomía social y de cooperación, alternativos respecto a los modelos que se prueban activamente en los juegos.

- ° Se corresponden con la edad de los niños.

a) Median en la definición de los marcos de la acción.

- ° Las acciones de los personajes se desarrollan en el universo de los adultos, por uno u otro sexo; son realistas y se sitúan en todos los contextos culturales.
- ° Estos desarrollos de la acción coinciden, en rasgos generales, con los marcos de interacción

en los juegos.

- ° Y probablemente son reforzados por los marcos propuestos en la escuela para la acción social.

-> "Lo cual permite identificar una referencia marco para la acción".

b) Median en la definición de las pautas de la acción.

- ° Que están orientadas de modo jerárquico, dominante, violento y tecnificado.

- ° Esas orientaciones probablemente son reforzadas en el entorno familiar y escolar de los niños pobres.

- ° Y están en conflicto con la definición de las pautas de interacción en los juegos.

-> "Conflicto entre las pautas de interacción en los juegos y en los relatos".

2°. Ofrecen un campo mediado de representación, para la afirmación del desempeño del rol sexual.

- ° En los varones, se proyecta el rol sobre personajes

con aptitudes físicas, que realizan actos propios del sexo masculino.

- ° Este modo de afirmación se ve reforzado por el entorno escolar y familiar, sobre todo en los niños pobres.
 - ° En las niñas, se proyecta el rol sobre personajes creativos; más frecuentemente sumisos y que realizan cosas posibles para ambos sexos.
 - ° Esas proyecciones coinciden, en rasgos generales, con las prácticas para la afirmación del rol sexual en los juegos.
- > "Dichas afectaciones se integran en un síndrome de afirmación del rol sexual".

3°. Ofrecen un campo mediado de representación, para distinguir y relacionar los comportamientos en los mundos infantiles y en los adultos.

- a) Discriminan tres pares de universos de la acción, adecuados para manejar dilemas cognitivos y axiológicos, probablemente conflictivos.

- ° Discriminan el mundo de la acción infantil /vs/ el mundo de la acción adulta; mediante la distinción entre las acciones de los personajes animales /vs/ los personajes míticos.
- ° Discriminan el universo de la acción eficiente y diestra /vs/ el de la acción que no requiere necesariamente ni destreza ni fuerza, mediante la distinción entre las acciones de los personajes humanos /vs/ los no humanos.
- ° Discriminan el universo de la acción reglada /vs/ el de la creativa, mediante la distinción entre las acciones de los personajes con edad indefinida /vs/ los personajes con edad definida.

b) Intervienen como modelos de moralidad utilizados para evaluar los comportamientos sociales no violentos.

- ° Se corresponden con una edad inferior.
- ° Cualquier acto del personaje (excepto los violentos) puede ser considerado como imitable por los niños, cuando dicho acto es desempeñado por el héroe.
- ° Esa posible imitación se ve reforzada entre los

niños pobres.

- ° Y matizada entre las niñas, porque las pautas de las acciones que imitarían son *congruentes* con las pautas de sus interacciones en los juegos.
 - ° En cambio, ningún acto del antihéroe es considerado como imitable por los niños, con independencia de la calificación moral de dicho acto.
- > *"Lo cual indica la existencia de un modelo de doble moralidad".*

5. DEL CAPITULO: LAS HETEROIMAGENES DE LOS NIROS

- LA INTERACCION CON LAS PERSONAS CONOCIDAS EN LA VIDA COTIDIANA.

REFERENCIA: En las personas reales que conforman el entorno social de los niños, éstos proyectan los atributos que desearían poseer y también los que creen que se exige para ser aceptados.

FUNCIONES:

- 1°. Constituyen modelos observables de desempeño social, entre quienes encontrar los atributos apreciados por los niños.

a) Sirven como ejemplos reales de la existencia de aquellas pautas de trato que los niños desean, basadas en la bondad, la alegría y el cariño.

- ° En términos generales, esas mismas pautas son tomadas en cuenta por los niños para elegir a sus héroes de los MCM.

- ° También funcionan para definir la propia autoimagen del niño.
 - ° Algunas de esas pautas (la bondad, por ejemplo) probablemente son reforzadas por la educación escolar y por los pares en el juego.
 - ° Y están en conflicto con algunas de las pautas de interacción propuestas por los MCM (la violencia, por ejemplo).
 - ° Conflicto que también existe, respecto a ese mismo atributo, cuando el niño es pobre, y que no existe cuando es rico.
- > "Síndrome de la agresividad / no violencia en las pautas de relación".

b) Sirven como ejemplos reales de las aptitudes necesarias para ser aceptado en el mundo real; aptitudes referidas a la laboriosidad y la inteligencia.

- ° Las mismas aptitudes que, junto con la bondad, el niño ha interiorizado que es necesario poseer para ser bien evaluado por los adultos e incluso por sí mismo.
- ° Por lo tanto, aptitudes probablemente interior-

rizadas a partir de la educación escolar y (sobre todo entre los niños ricos) en la educación familiar.

- ° Y que no reciben un refuerzo de los modelos de aptitud que aseguran la aceptación social, en los relatos de los MCM.
- ° Son criterios de evaluación y aceptación aún más asumidos por los niños pobres.
- ° Son aptitudes diferentes a las que los niños utilizan para evaluar a los personajes de los MCM.
- ° La atribución a las personas de las cualidades mencionadas tanto en a) como en b) es la:
 -> "Indicación de un conflicto entre el trato afectivo e instrumental".

2°. Proporcionan modelos reales a quienes imitar.

- a) Permiten establecer una congruencia entre las cualidades que el niño aprecia en las personas y la evaluación de los sujetos de su entorno.

- ° Esa congruencia se ve reforzada entre los niños

ricos.

- ° Y en cambio, se ve frustrada entre los niños pobres.
- ° Quienes además, culpabilizan la condición de ser pobre.
- ° Esa frustración, en ocasiones es reforzada por el tratamiento de la pobreza en los MCM.
- > "Síndrome de la autoaceptación / subestimación".

b) Permiten que niños y niñas encuentren en personas de su mismo sexo, modelos específicos de imitación.

- ° Para las niñas, aquellas mujeres que representan la bondad.
- ° Para los niños, aquellos hombres que representan la laboriosidad y la inteligencia.
- ° Modelos específicos de identificación cuya diferenciación se ve reforzada por la educación escolar y en ocasiones por la familiar.
- ° Y reforzada también por el tratamiento narrativo de los personajes masculinos y femeninos

en los MCM.

- Y que se explicita en los juegos.

- > *"Integrándose en un síndrome de afirmación del rol sexual".*

6. DEL CAPITULO: LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

- LA IMAGEN DE SI MISMO Y DE SU ENTORNO.

REFERENCIA: Refleja cuales son las propias señas de identidad en relación con la valoración que el niño tiene de sí mismo y de sus circunstancias.

FUNCIONES:

- 1°. Ubicarse en el espacio y en el tiempo social.

- a) Verbaliza los sentimientos de desconfianza en el medio social mexicano como espacio para la realización personal.

- ° Esa desconfianza se fortalece con la visión del futuro que brindan los MCM. las familias y la escuela.
- ° Es aún más acusada entre los niños pobres, miembros de familias numerosas.
- ° Y entre quienes usan más los MCM.

-> "Hasta constituir un síndrome de pesimismo existencial".

b) Evalúa en dicho espacio y tiempo, las posibilidades que se les ofrecen, según que el niño sea varón o hembra.

- ° Esa evaluación muestra que la propia naturaleza sexual está asumida en ambos sexos, como el grupo de pertenencia, sobre todo entre los varones.
- ° Esa aceptación del propio sexo no se ve afectada por la clase social.
- ° Y resulta reforzada en los varones por las imágenes masculinas en los MCM y no reforzada en las niñas por las imágenes femeninas en los MCM.

-> "Constituyéndose en elementos del síndrome de afirmación del rol sexual".

c) Define los roles sociales que están en las expectativas de los niños.

- ° Roles que representan los grupos de referencia;

consistentes en las profesiones liberales para todos los niños, cualquiera que sea su sexo.

- ° Esos grupos de referencia, coinciden con el de pertenencia familiar en los niños ricos.
- ° Y en cambio, no coinciden con el de los pobres.
- ° La aspiración de roles profesionales se ve apoyada por los MCM y también por las escuelas.

2°. Identificarse y valorarse a sí mismo.

- a) Definiendo las cualidades asumidas por el niño para distinguir su propia identidad.

° Esas cualidades, correspondientes a una edad algo menor, se refieren:

- 1) A rasgos de carácter específicamente infantiles (alegría y cariño) que el niño cree poseer suficientemente.
- ° Que no se refuerzan por la educación en la escuela.

- ° Que tal vez se refuerzan por la familia y los pares.
 - ° Y que se refuerzan por el tratamiento de la personalidad infantil en los relatos de los MCM.
- 2) A rasgos de aptitud y de actitud exigidos por la educación reglada (bondad, laboriosidad e inteligencia) que el niño no cree poseer suficientemente.
- ° Carencia más sentida entre los niños pobres.
 - ° Y también más común entre los varones.
 - ° Son cualidades que el niño ha interiorizado probablemente de la educación escolar.
 - ° Y que probablemente también son reforzadas por la educación familiar.
 - ° Y no reforzadas por los MCM ni por los pares.
- > "Lo cual remite a un conflicto entre el trato afectivo y el trato instrumental".

b) Identificando si existe congruencia entre las cualidades asumidas para su propia identidad, y las cualidades que identifican a las personas de su familia.

° Congruencia lograda por los niños ricos y no conseguida por los pobres.

-> "Síndrome de autoaceptación / subestimación".

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T.W. et al. La Personalidad autoritaria. Proyección, Buenos Aires, 1965.
- ALLPORT, G.W. La naturaleza del prejuicio. Eudeba, Buenos Aires, 1962.
- ARANGUREN, J. Sobre imagen, identidad y heterodoxia. Taurus, Madrid, 1982.
- BAGGALEY, J. y DUCK, S. Análisis del mensaje televisivo. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- BANDURA, A. "Teoría del aprendizaje social". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.
- BERGERON, M. El desarrollo psicológico del niño. Morata, Madrid, 1974.
- BETTELHEIM, B. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Grijalbo, Barcelona, 1977.
- BOWER, T. El mundo perceptivo del niño. Morata, Serie Bruner, Madrid, 1984.
- BROADBENT, D. Percepción y comunicación. Debate, Madrid, 1984.
- BROWN, CRAMOND, WILDE. "Displacement effect television and child's functional orientation to media". En Blumler y Katz. The uses of mass communication, 1976.
- BRUNER, J. "Psicología social y percepción". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.
- CAZENEUVE, J.
 -Sociología de la radio y la T.V. Paidós, Buenos Aires, 1976.
 -El hombre telespectador. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
- CLAUSS, G. y HIEBSCH, H. Psicología del niño escolar. Grijalbo, México, 1966.

- CLAY, H. Introducción a la Psicología Social. Trillas, México, 1973.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. Limusa, México, 1977.
- COLOMBO, F. Rabia y televisión: Reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión. Gustavo Gili, México, 1983.
- CONEICC. Catálogo General. Centro CONEICC de documentación sobre comunicación en México. Guadalajara, 1987.
- CORRAL, M. La ciencia de la comunicación en México (origen, desarrollo y situación actual). Tesis de licenciatura, UNAM, México, 1980.
- CURRAN, J. et al. Sociedad y comunicación de masas. FCE, México, 1981.
- DELVAL, J. "La representación infantil del mundo social". En Turiel, E. et al. El mundo social en la mente infantil. Alianza (Psicología), Madrid, 1989.
- DEXTER y WHITE (Eds.). People, society and Mass Communications. The Free Press of Glencoe, New York, 1964.
- DORFMAN, A. y MATTELART, A. Para leer al Pato Donald. Comunicación de Masas y Colonialismo. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.
- DORFMAN, A. Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1985.
- ERAUSQUIN, M. et al. Los teleniños. Laia, Barcelona, 1981.
- FREUD, S.

"El yo y el ello". En Obras Completas. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

"Más allá del principio del placer" (1920). En Obras Completas. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.
- FUENTES, R. La Investigación de Comunicación en México. Sistematización Documental 1956-1986. Ediciones de Comunicación, México, 1988.
- GARVEY, C. El juego infantil. Morata, Serie Bruner, Madrid, 1985.
- GARZON PEREZ, A. y GARCES FERRER, J. "Hacia una conceptualización del valor". En Mayor, J. y Pinillos, J. Tratado de Psicología General. Creencias, Actitudes y Valores. T. 7. Alhambra Universidad, Madrid, 1989.

GIL, E. Depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas. Tecnos, Madrid, 1985.

GOFFMAN, E. Ritual de la interacción. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1970.

GREENFIELD, P. El niño y los medios de comunicación. Los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores. Morata, Serie Bruner, Madrid, 1985.

GREIMAS, A. En torno al sentido. Ensayos semióticos. Fragua, Madrid, 1973.

H. ERICKSON, E.
-Infancia y sociedad. Paidós Homme, Buenos Aires, 1963.

-Identidad. Juventud y crisis. Taurus, Madrid, 1980.

HALLORAN, J. Los efectos de la televisión. Editora Nacional, Madrid, 1978.

HARTUP, W. "Las amistades infantiles". En Palacios, J. et al. (Comps.). Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Universidad, Madrid, 1984.

HEIDER, F. "La percepción del otro". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

HERZLICH, C. "La representación social". En Moscovici, S. Introducción a la Psicología Social. Planeta, Barcelona, 1975.

HIMMELWEIT, H. et al. Television and the child: An empirical study of the effects of television on the young. Oxford University Press, Londres, 1958.

HOCHBERG, J. "La representación de objetos y personas". En VV.AA. Arte, percepción y realidad. Paidós, Barcelona, 1983.

HODGEY, B. y TRIPP, D. Los niños y la televisión. Planeta, Col. Nueva Paideia, Barcelona, 1988.

HOROWITZ, E. "Development attitude toward the negro". En Année Psychologique. París, 1936.

HOVLAND, LUNSDAINE y SHEFFIELD. Experiments in Mass Communication. Princeton University Press, Princeton, 1949.

HOVLAND, JANIS y KELLY. Communication and Persuasion: Psychological studies of opinion change. Yale University Press. New Haven, 1953.

HYMAN y SHEATSLEY. "Some reasons why information campaigns fail". En Public Opinion Quarterly, New Haven, 1947.

JACOBS, L. et al. "Autoestima y atracción". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

JODELET, D. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós, Barcelona, 1986.

KLAPPER, J.

-Efectos de las comunicaciones de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión. Aguilar, Madrid, 1974 (a).

"Medios de comunicación, estabilidad y cambio de actitudes". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974. (b)

LAZAR, J. Ecole, Communication, Television. Puf, París, 1985.

LEWIN, K. La teoría del campo en la ciencia social. Paidós, Buenos Aires, 1965.

LIEBERMAN, F. Trabajo social, el niño y su familia. Pax-México, México, 1984.

LIBERT, R. et al. La televisión y los niños. Fontanella, Barcelona, 1980.

LYNN, D. "El proceso de aprendizaje e identificación con los roles paternos y sexuales". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

LUCKMANN y BERGER. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

LLOYD, B. "Diferencias sexuales en el desarrollo". En Palacios, J. et al. (Comps.). Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Universidad, Madrid, 1984.

MARCHESI, A.

-"El conocimiento social de los niños". En Palacios, J. et al. (Comps.). *Psicología evolutiva*, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Universidad, Madrid, 1984.

-"El desarrollo moral". En Palacios, J. et al. (Comps.). *Psicología evolutiva*, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Universidad, Madrid, 1984.

MARTIN SERRANO, M.

-"Nuevos métodos para la investigación de la estructura y la dinámica de la enculturización". En *RSOP*, núm. 37, Madrid, 1974.

-*La mediación social*. Akal, Madrid, 1977.

-*Los métodos actuales de investigación social*. Akal, Madrid, 1978.

-*L'ordre du monde à travers la télévision. Structure du discours électronique*. Presses Universitaires, Lille, 1979.

-*El uso de la comunicación social por los españoles*. CIS, Madrid, 1983.

-*La producción social de comunicación*. Alianza, Madrid, 1986.

-"La participación de los Medios Audiovisuales en la Construcción de la visión del mundo de los niños". En *Revista de tecnología y comunicación educativa*. ILCE-UNESCO, Febrero-Abril, México, 1987.

MANDER, J. Cuatro buenas razones para eliminar la televisión. Gedisa, Barcelona, 1981.

MAYOR, J. y PINILLOS, J.L. (Comps.). *Tratado de Psicología General*. Creencias, Actitudes y Valores. T. 7 y T. 9. Alhambra Universidad, Madrid, 1989.

McQUAIL, D. *Sociología de los medios masivos de comunicación*. Paidós, Buenos Aires, 1979.

MEAD, G.H. *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Buenos Aires, s.d.

MERTON, R. *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

MILLER, G. Psicología de la comunicación. Paidós, Buenos Aires, 1973.

MOLES, A. La comunicación y los mass media. Mensajero, Bilbao, 1973.

MORAGAS, M. de.

-Teorías de la comunicación. Investigación sobre medios en América y Europa. Gustavo Gili, Barcelona, 1982.

-Sociología de la comunicación de masas.

I. Escuela y autores;

II. Estructura, funciones y efectos;

III. Propaganda política y opinión pública;

IV. Nuevos problemas y transformación tecnológica.

Gustavo Gili, Barcelona, 1985.

MORALES DOMINGUEZ, J. "Identidad social y personal". En Mayor, J. y Pinillos, J.L. Tratado de Psicología General. Creencias, Actitudes y Valores. T. 7. Alhambra Universidad, Madrid, 1989.

MORENO, J.L. Fundamentos de la sociometría. Paidós, Buenos Aires, 1962.

MOSCOVICI, S. (Comp.). Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós, Barcelona, 1986.

MOUSSEAU, J. "Los niños y la T.V.". En Verón, E. (ed.). La ventana electrónica. TV y comunicación. EUFESA, México, 1986.

MUNNE I MATAMALA, F. "Prejuicios, estereotipos y grupos sociales". En Mayor, J. y Pinillos, J.L. Tratado de Psicología General. Creencias, Actitudes y Valores. T. 7. Alhambra Universidad, Madrid, 1989.

OSGOOD, Ch. Conducta y Comunicación. Taurus, Madrid, 1986.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; CARRETERO, M. Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Universidad, Madrid, 1984.

PARSON, T. El sistema social. Revista de Occidente, Madrid, 1966.

PEREZ PEREZ, J.A. "Percepción y categorización del contexto social". En Mayor, J. y Pinillos, J.L. Tratado de Psicología General. Creencias, Actitudes y Valores. T. 7. Alhambra Universidad, Madrid, 1989.

PIAGET, J.

-La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. FCE, México, 1961.

-La construcción de lo real en el niño. Proteo, Buenos Aires, 1965.

-El criterio moral en el niño. Fontanella, Barcelona, 1971.

-La toma de la conciencia. Morata, Madrid, 1976.

-La representación del mundo en el niño. Morata, Madrid, 1984.

PIEMME, J. La televisión: un medio en cuestión. Fontanella, Barcelona, 1980.

PROPP, V. Morfología del cuento. Análisis estructural del relato. Fundamentos, Barcelona, 1981.

RANK, O. El nacimiento del mito del héroe. Paidós, Buenos Aires, 1961.

RAYMOND, W. Cultura. Sociología de la comunicación y del arte. Paidós Comunicación, Barcelona, 1981.

RODRIGUEZ, J. Los teleadictos. Laia, Barcelona, 1973.

RUSIN, Z. Amistades infantiles. Morata, Serie Bruner, Madrid, 1985.

SAPERAS, E. La sociología de la comunicación de masas en Estados Unidos. Ariel, Barcelona, 1985.

SCHRAMM, W. Procesos y efectos de la comunicación colectiva. Ciespal, Quito, 1964.

SCHRAMM, W., LYLE, J., PARKER, E. Television in the lives of our children. Stanford University Press, Stanford, California, 1961.

SINGER, J. y SINGER, D. "Implicaciones de la exposición a la televisión durante la infancia para la cognición, la imaginación y la emoción". En J. Bryant y D. Anderssons (Comps.). Los niños y su comprensión de la TV. Academic Press, Sao Paulo, 1983.

STEWART, D. Psicología de la comunicación. Teoría y análisis. Buenos Aires, 1970.

STONE, J. y CHURCH, J. El escolar de 6 a 12 años. Paidós, Buenos Aires, 1968.

SUNDERLIN, S. (Ed.). Children and TV: Television's impact on the child. Association for child hooh Educational International, Washintong, D.C., 1967.

TAJFEL, H. "Aspectos cognitivos del prejuicio". En Torregrosa, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

THAYER, L. Comunicación y Sistemas de Comunicación. Península, Barcelona, 1975.

TARRONI, E. et al. Comunicación de masas. Perspectivas y métodos. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

TORREGROSA, J. (Comp.). Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

TUCKER, N. ¿Qué es un niño? Morata, Serie Bruner, Madrid, 1982.

TURIEL, E. El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención. Debate, Madrid, 1984.

TURIEL, E. et al. (Comps.). El mundo social en la mente infantil. Alianza, Madrid, 1989.

TURNER, J. El niño ante la vida. Enfrentamiento, competencia y cognición. Morata, Madrid, 1983.

VERON, E. (ed.). La ventana electrónica: TV y Comunicación. Eufesa, México, 1983.

WALLON, H. Del acto al pensamiento. Psique, Buenos Aires, 1978.

WATZLAWICK, P. et al. Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Herder, Barcelona, 1981.

WINN, M. La droga que se enchufa: La TV, los niños y la familia. Diana, México, 1977.

WOLF, M. La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas. Paidós, Barcelona, 1987.

WRIGHT, Ch. La comunicación de masas. Una perspectiva sociológica. Paidós, Buenos Aires, 1976.

YOUNG, KIMBALL. Psicología social de la opinión pública y de los medios de comunicación. Paidós, Buenos Aires, 1969.

YOUNIS, J.A. El niño y la cultura audiovisual. Centro de la Cultura Popular canaria, Tenerife, 1988.

ZAJONC, R. "Los conceptos de equilibrio, congruencia y disonancia". En Torregrosa, J. Teoría e investigación en la psicología social actual. IOP, Madrid, 1974.

Investigaciones realizadas en México
sobre usos y efectos de los MCM
en los niños

ACEVEDO, M. et al. La producción social del sentido y la comunicación educativa: Una serie de radio para niños. TICOM n° 19. UAM-X, México, 1983.

ACOSTA, M.

-"Efectos de la comunicación masiva en el proceso de socialización política de los niños mexicanos". En Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 1, n° 2, México, 1971.

-"Comunicación Colectiva y socialización política: estudio comparativo del campo y la ciudad". En Revista de Estudios Políticos, Vol. 2, n° 5. UNAM, México, 1976.

ACUNA, A. "Familia y TV". Mimeo, AMIC-IBERO, México, 1986.

ALEGRIA, Ma. E. La televisión, el niño y la familia. CEMPAE, México, 1979.

ALEGRIA, P. El impacto de una estación televisora educativo-cultural en México. CEMPAE, México, 1979.

ANAYA, V. et al. El impacto de la TV en cinco comunidades vírgenes en México. UNAM-ENEP Acatlán/UNICEF, México, 1984.

ARREDONDO, P. y SANCHEZ, E. Comunicación social, poder y democracia en México. Universidad de Guadalajara, México, 1986.

BENAVIDES, R. "Efectos de películas agresivas sobre la conducta de los niños". En Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VI, México, 1976.

CEMPAE. La televisión y el niño de 3 a 6 años de edad. CEMPAE, México, 1976.

CONAPO. La televisión y los niños. Consejo Nacional de Población, México, 1980.

CORONA, S.

-"La TV y el niño. Una relación de doble apropiación. (El caso de los superamigos)". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

-Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano. UAM, México, 1989.

CHARLES, M. "La TV y los niños. (El reto de vencer al capitán América)". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

DÍAZ-GUERRERO, R. et al. "El perfil de teleaudiencia de Plaza Sésamo". Reporte. INCCAPAC, México, 1974.

ENRIQUEZ, L. "La psicología infantil frente a la TV". Ponencia. Coloquio. La TV y el Niño. México, 1986.

FADUL, L. et al. "Satélites de comunicación en México". En Revista Comunicación y Cultura, n° 13, UAM-X, Marzo, México, 1985.

GIL, R. "TV y cultura en dos comunidades Purépechas". En Televisión y desnacionalización. Antología. Textos de Comunicación. Comp.: Rebeil y Montoya, Universidad de Colima-AMIC, México, 1987.

MAYA, C. y SILVA, Ma. I. "Los medios de comunicación masiva y los estudiantes de educación básica del Distrito Federal". En Televisión y Desnacionalización. Antología. Textos de Comunicación. Comp.: Rebeil y Montoya, Universidad de Colima-AMIC, México, 1987.

MEDINA, J. "Panorámica de la investigación sobre los efectos de los contenidos no didácticos de los MCM en México". Ponencia. II Reunión AMIC, México, 1982.

MINERA, O. "La TV pública para niños. Contradicciones y perspectivas". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

MONTOYA, A. y REBEIL, M. El impacto educativo de la televisión en los estudiantes del sistema nacional de telesecundaria. UAM-X. Cuadernos del TICOM, n° 28, México, 1983.

OROZCO, G. "El estudio de los efectos de la TV en los niños. Algunos límites de la investigación tradicional". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

PEZA, C. de la. "La inscripción de los poderes en el juego infantil". En Revista Comunicación y Cultura, n° 10, UAM-X, México, 1983.

REBEIL, Ma. A. "Propuestas para asociaciones de televidentes". Mimeo, AMIC-IBERO, México, 1986.

- "TV infantil, investigación y acción civil"
Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

- "Los adolescentes frente a las representaciones de la TV". En Televisión y Desnacionalización. Antología. Textos de Comunicación. Comp.: Rebell y Montoya, Universidad de Colima-AMIC, México, 1987.

RINCON, V. "Semblanza y trasfondo de algunos programas actuales de TV para niños. Sugerencias". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

RIVERO, Ma. L. "La TV y el niño de 3 a 6 años de edad". Ponencia. Primer Foro Latinoamericano de TV para Niños. México, 1976.

ROTA, J.

- "Efectos de la violencia en TV en los niños: Teorías y algunos resultados preliminares en México". Ponencia. Simposio Internacional del Síndrome del Niño Golpeado. México, 1977.

- "Uso, funciones y gratificaciones de la TV para el niño mexicano". Ponencia. Primer Foro Internacional de TV para niños. México, 1977.

SANCHEZ, E.

- "El niño jalisciense y la publicidad televisiva (o "dime qué comes y te diré qué canal ves")". Ponencia. Coloquio. La TV y el niño. México, 1986.

- "Televisión, socialización y educación informal en Guadalajara". En Televisión y Desnacionalización. Antología. Textos de Comunicación. Comp.: Rebell y Montoya, Universidad de Colima-AMIC, México, 1987.

YUREN, A. "Los niños, la familia y la escuela frente a los MCM". Mimeo, AMIC-IBERO, México, 1986.

ZIRES, M.

- El ceremonial televisivo: Un espacio de juego e ilusión. Cuadernos del TICOM, n° 39. UAM-X, México, 1986.

- "El discurso de la TV y los juegos infantiles". En Revista Comunicación y Cultura, n° 10, UAM-X, México, 1983.

Tesis realizadas en México
sobre usos y efectos de los MCM
en los niños

ACUNA MORALES, Ma. L. La inteligencia y su relación con los efectos de la Televisión sobre la preferencia por el comportamiento violento en los niños. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1976.

ALMEIDA RAMIREZ, L. et al. Funciones que desempeña la Televisión en los niños mexicanos. Tesis de licenciatura. U. Anáhuac, México, 1977.

ARAUJO RAMIREZ, F. Estudio de la relación asociativa entre diferentes grados de exposición a un programa de televisión y la actitud de la audiencia. Tesis de licenciatura. U. Anáhuac, México, 1978.

ARRIAGA JORDAN, P. Violencia en televisión: efectos en la preferencia de los niños por el comportamiento violento. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1975.

BRAVO MANCERA, G. Motivos por los cuales el niño hace uso de la Televisión. Tesis de licenciatura. UNAM, México, 1981.

CASTELLANOS BORONE, C. ¿Saben los padres cuánto tiempo y qué ven los niños en la televisión? Tesis de licenciatura. ITESO, Guadalajara, México, 1982.

CASTILLO HERNANDEZ, R. I. Influencia de la publicidad en los niños. Tesis de licenciatura. U. Femenina de Guadalajara, México, 1972.

CERTUCHA DE LA MACORRA, Ma. R. Efectos a corto y largo plazo de dos intensidades de un contenido violento sobre la conducta agresiva de los niños en función del tiempo que se exponen a la televisión. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1976.

COJUC WOLFIWITZ, J. Efectos del contexto de una secuencia de violencia televisiva de la integración social y de la exposición a la televisión, sobre actitudes agresivas de niños de educación primaria. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1977.

CONCHA GUIJARRO, Ma. T. Evaluación metodológica de las tesis experimentales relacionadas con la violencia en televisión realizadas en el Departamento de Comunicación durante los años 1975, 1976 y 1977. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1977.

CHAVEZ PELAYO, J. Introyección de roles y efectos de la televisión en el niño. Tesis de licenciatura. ITESO, Guadalajara, México, 1980.

DELANO FRIER, S. Plaza Sésamo: un perfil de audiencia en México, Mérida y Monterrey. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1975.

DE LA PEZA CASARES, C. et al. Influencia de cuatro tipos de programas con dos grados de intensidad de violencia transmitidos por la televisión sobre las actitudes de niños de dos escuelas primarias del D.F. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1977.

FERNANDEZ COLLADO, C. et al. Usos y gratificaciones de la televisión por el niño. Tesis de licenciatura. U. Anáhuac, México, 1976.

FLORES ZUBELDIA, J. et. al. Efectos de diferentes tratamientos y orden de presentación de un comercial de TV sobre la conducta de elección de un producto y algunos procesos cognoscitivos en niños de nueve años. Tesis de licenciatura. U. Anáhuac, México, 1978.

HEIN ARNAUD, J. Estudio comparativo de la exposición a periódicos y a la TV en relación al rendimiento escolar, normas y relaciones sociales de niños de distintos niveles socioeconómicos. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1979.

KOSLOSKI GINDIZ, O. et al. Efectos de diversos tipos de violencia televisada sobre la conducta agresiva de los niños. Tesis de licenciatura. U. Anáhuac, México, 1976.

LAMBROZO, A. La televisión y su influencia en la educación de los niños. Tesis de licenciatura. ITESO, Guadalajara, México, 1986.

LAZO MARGAIN, Y. Estudio sobre los intereses en la programación de televisión de un grupo de niños de primaria. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1973.

MARTIN DEL CAMPO, A. Efectos de grados diferenciales de intensidad de violencia televisada en las actitudes hacia la violencia de los niños en función de su integración social. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1976.

SYNAUD AVELEYRA, F. Estudio sobre los efectos de dos tipos de contenidos violentos televisados en las actitudes de los niños hacia la violencia y la relación de éstas con la conducta violenta de la familia. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1977.

ODRIGUEZ ORTIZ, M. Efectos de la exposición a un contenido violento con dos grados de intensidad, en presencia y ausencia de inmunización, sobre la proclividad hacia la conducta violenta de niños de educación primaria. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1976.

SANCHEZ SIERRA, M. Análisis de contenido de dos series infantiles de televisión para determinar su congruencia con la realidad del espectador. Tesis profesional. ITESO, Guadalajara, México, 1985.

SOTO PERDOMO, R. El mensaje televisivo y su influencia psicosocial. Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM, México, 1985.

STRINGLER, J. 1968-1978: Diez años de TV infantil en México. Tesis de licenciatura. U. Iberoamericana, México, 1979.

ZAMORA CASILLAS, Y. Influencia de la programación en los niños. Tesis de licenciatura. UNAM, México, 1978.

Segunda parte
EL ANALISIS DE LOS DATOS

INDICE GENERAL DEL ANALISIS DE LOS DATOS

0. METODOLOGIA DEL ANALISIS

1. El tratamiento y la presentación de los datos.
2. Organización del análisis.

1. EL NIÑO Y SU ENTORNO

1. Sexo de los niños.
2. Edades de los niños.
3. Las familias de los niños.
4. La escuela a la que asisten los niños.

2. LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

1. El uso de los MCM según los rasgos del niño y su entorno.
2. Correspondencias en el uso de los MCM.

3. LAS PRACTICAS LUDICAS

1. Indicadores de las prácticas lúdicas.
2. Las prácticas lúdicas según los rasgos del niño y su entorno.
3. Prácticas lúdicas y prácticas comunicativas.
Diferencias relacionadas con el uso de los MCM.

4. LOS ARQUETIPOS: HEROES Y ANTIHEROES DE LOS NIÑOS

1. Características de los arquetipos: Los atributos de los héroes y los antihéroes.
2. Las acciones que realizan los héroes y los antihéroes.

3. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del deseo.
4. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del comportamiento.
5. La evaluación que los niños hacen de los arquetipos.

5. LAS HETEROIMAGENES DEL NIÑO

1. Valoración que el niño otorga a las cualidades del carácter, aptitud, energía y riqueza.
2. Atribución y no atribución de las cualidades del carácter y aptitud a las personas que integran el entorno social del niño.
3. Representación de estereotipos en el niño.

6. LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

1. Las personas ideales para el niño.
2. Valoración de los roles sexuales.
3. Cualidades que los niños se atribuyen a sí mismos.
4. Aspiraciones laborales de los niños.
5. La percepción del futuro.

O. METODOLOGIA DEL ANALISIS

O. METODOLOGIA DEL ANALISIS

1. El tratamiento y la presentación de los datos

1.1. La presentación de los datos

1.2. Justificación del tratamiento elegido de los datos

2. Organización de los análisis

1. El tratamiento y la presentación de los datos

1.1. La presentación de los datos

La información procedente de la encuesta aplicada a los niños de las escuelas ha sido procesada a tres niveles de tratamiento de los datos:

a) A nivel de variables simples (análisis unidimensionales).

Todas las variables primarias que se corresponden una a una con las preguntas del cuestionario, han sido contabilizadas, exami-

nando la distribución de las respuestas (absoluta y porcentual) entre las categorías que incluye cada variable. Cuando ha sido necesario, se ha procedido a la agrupación de las categorías para disponer de una agregación de datos suficiente. Todas las agregaciones pueden identificarse en el libro de códigos.

Además de las variables primarias, se han generado en ordenador otras derivadas de las primeras. La elaboración de cada una de estas nuevas variables también está descrita en el libro de códigos.

En la descripción de cada variable se indica el código numérico que sirve para identificarla en todas las etapas de la investigación (P.e. P1; P2; etc.) y el título o denominación que ha recibido en el libro de códigos. La distribución de todas las variables se describe en esta parte de la tesis.

b) A nivel de las cruces de variables (análisis bidimensionales).

Se ha diseñado un plan de explotación cuyos cruces están repertoriados en los anexos (4.) El diseño ha previsto el cruce de cada variable con todas las de control, y además con todas aquellas otras respecto a las cuales pudiese esperarse la existencia de alguna asociación. Las cruces bidimensionales en ordenador han generado las cuatro tablas usuales: frecuencias absolutas, porcentuales por matriz, porcentuales por filas y por columnas. La indicación del cruce aparece identificada por el número de las variables que se cruzan (p.e.: 1/2). En el texto es posible saber todas las tablas de cruces que se han analizado, ya que se indican los códigos de todos los cruces que se obtuvieron y se ventilaron. Pero generalmente sólo se reproducen los datos numéricos correspondientes a cruces donde existe significación. Se sobreentiende que la

distribución de los datos en los cruces cuyos valores numéricos no se presentan, se ajustan a la distribución modal (más/ menos el error muestral). Unicamente en el caso de que la no existencia de significación en una tabla sea una información importante, se ha procedido a incluir los valores numéricos en este análisis.

Se comprende que la muestra no permitía análisis n - dimensionales por encima de 2 x 2. No obstante, en algunas ocasiones en las que la distribución muestral era muy favorable, se han elaborado cruces bidimensionales condicionados por una tercera variable. Cuando este tratamiento ha proporcionado alguna información de interés aparece recogida en el texto.

La presentación de los datos de los cruces se ha diseñado - de la siguiente forma:

denominación de las variables que se cruzan indicando el sentido del cruce

	<u>Categoría</u> <u>de la variable</u> <u>independiente</u>	<u>Categoría</u> <u>de la variable</u> <u>independiente</u>	<u>Valores modales</u> <u>de la variable</u> <u>dependiente</u> (V.M.)
	<u>X</u>	<u>X</u>	
<u>Categorías</u> <u>de la va-</u> <u>riable de-</u> <u>pendiente</u>	___.	___.	(.)
	___.	___.	(.)
Total de casos			
(N) ()	()	()	()

. Las cifras correspondientes a porcentajes se han redondeado a la unidad, y aparecen seguidas por un punto. Así, 50'4% de las respuestas figura como 50.

. Las cifras correspondientes a cantidades absolutas apa-

recen sin punto. Así, cincuenta niños figura como 50.

Los valores modales (VM) y las bases (N) aparecen entre paréntesis.

Cuando un valor de la distribución es significativamente distinto respecto a otro valor con el que se le compara (generalmente el modal; en ocasiones el valor de otra categoría) aparece subrayado. Si es significativamente más alto, el subrayado es continuo; si es significativamente más bajo, discontinuo.

Cuando la variable es continua (p.e. edades; horas de audiencia de los medios) es posible un análisis de la tendencia de distribución de la variable. Una flecha indica en ese caso el sentido de la tendencia.

c) A nivel de las discriminaciones (análisis de articulaciones).

En este estudio, se entiende por discriminación aquella diferencia entre dos valores porcentuales que cumplan los siguientes requisitos:

- 1º. Las diferencias entre los dos valores son significativas.
- 2º. Como consecuencia de esas diferencias, uno de los valores incluye a una proporción menor del 50.% de los casos en tanto - que el otro incluye una proporción superior al 50.% de los casos.
- 3º. Esa diferencia por encima y por debajo de 50.% se mantiene incluso después de tomar en cuenta los respectivos errores modales.

Los valores que son discriminativos aparecen acompañados de un asterisco. Así se muestra en este ejemplo:

	<u>Escuela pública</u>	<u>Escuela privada</u>	(VM)
	<u>15.*</u>	<u>85.*</u>	(50)
N:	(50)	(50)	(100)

1.2. Justificación del tratamiento elegido de los datos

El programa que se ha utilizado para procesar la investigación en el centro de Cálculo de Unitec contiene en su paquete todos los tratamientos usuales en la encuesta. No obstante se ha considerado que en esta investigación debía de realizarse un análisis muy completo de las distribuciones matriciales (cruces bidimensionales de variables) y que en cambio tenía poco sentido apoyarse en los análisis de correlación. Las características de esta investigación han llevado a un diseño en el que se maximiza la diferencia entre los dos colectivos de niños que se comparan (alumnos de la escuela privada por una parte; alumnos de la escuela pública por otra). En consecuencia, el conjunto total de los niños no es un corte horizontal de la población escolar de México. Incluso aunque nuestra muestra hubiese sido representativa, su dimensión no autoriza ningún tratamiento orientado a la identificación de factores generales. Carece por tanto de sentido y de utilidad buscar índices de covarianza.

En cambio, una exhaustiva distribución matricial de los datos era imprescindible para la explotación de esta investigación. Las matrices son necesarias para elaborar los sistemas de correspondencias y de discrepancias entre los datos obtenidos de cada grupo de niños. La información primaria que facilita cada cruce adquiere

un sentido cuando se integra en tales sistemas de correspondencias y de discrepancias con la información procedente de los restantes cruces; tanto si es como si no es significativa. Como seguramente se trasluce de la lectura de esta tesis, las conclusiones que se han obtenido de la investigación de campo proceden del análisis de las congruencias que manifiestan los datos cuando se examinan sistemas de datos; y no de la mera acumulación de asociaciones significativas entre pares de variables.

2. Organización de los análisis

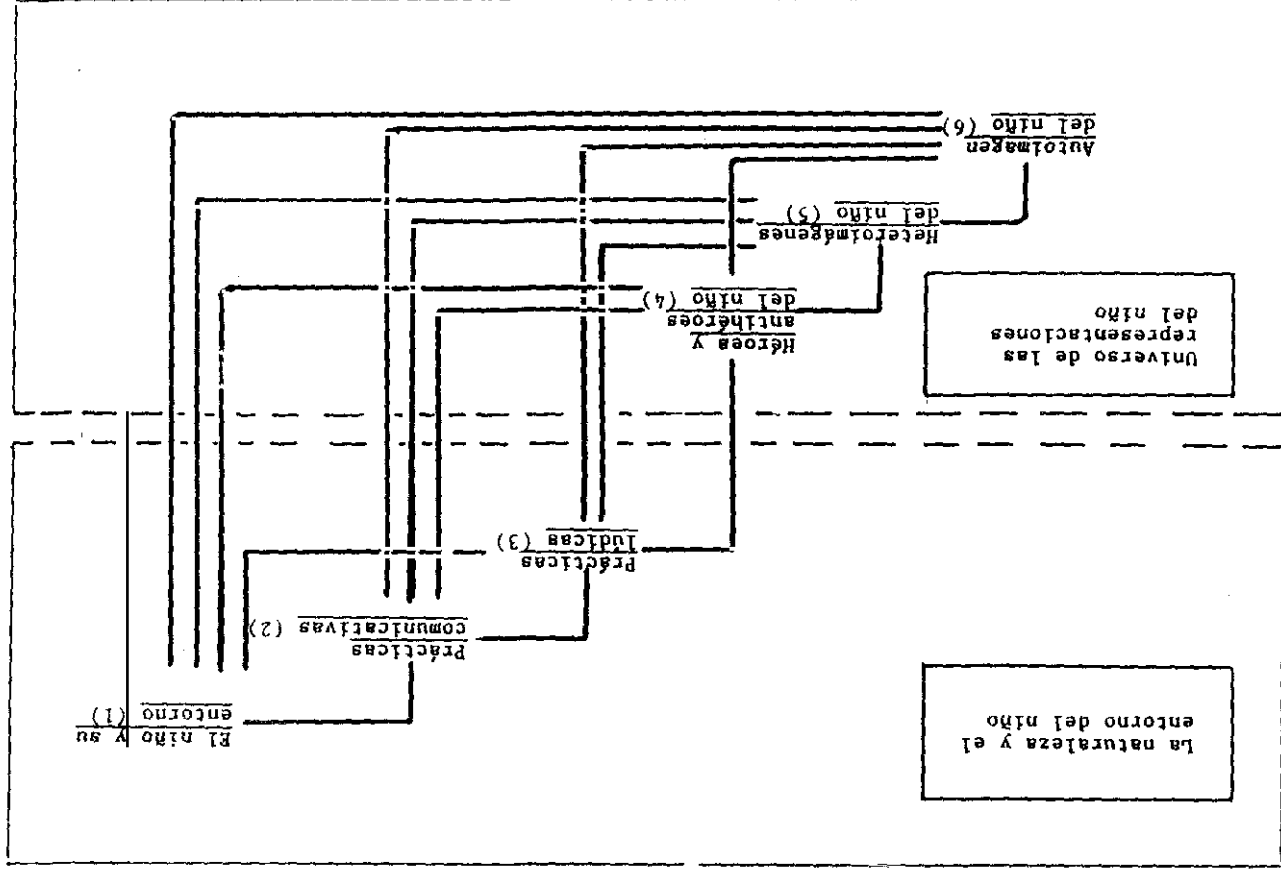
2.1. Áreas de análisis y organización de los cruces entre sistemas de variables.

El total de los datos que se presentan en esta parte de la tesis se distribuye en seis áreas.

- Las tres primeras sirven para conocer la naturaleza del niño, el entorno social en el que vive, (1, El niño y su entorno) hasta qué punto se sirve de los MCM que están a su disposición, (2, Prácticas comunicativas) y qué actividades de juego realiza (3, Prácticas lúdicas).

- Las tres últimas áreas penetran en el universo de las representaciones del niño. Se comprueba cuáles son los modelos que acepta y rechaza procedentes de la ficción (4, Los arquetipos, héroes y antiheroes de los niños); la representación que el niño tiene de los valores sociales (5, Las heteroimágenes del niño) y la representación que tiene de sí mismo (6, La autoimagen del niño).

El análisis de estas áreas responde a un diseño en derivación. Este plan permite controlar las variaciones cognitivas observadas entre los niños de una y otra escuela, según los distintos patrones de interacción de comportamiento lúdico, de comunicación. El diseño es como sigue (cada línea indica sistemas de variables que han sido cruzados).



1. EL NIÑO Y SU ENTORNO

1. EL NIÑO Y SU ENTORNO

1. Sexo de los niños
2. Edades de los niños
3. Las familias de los niños
 - 3.1. Constitución del núcleo familiar
 - 3.2. Posición socioeconómica
4. La escuela a la que asisten los niños
5. Las amistades y las enemistades de los niños
 - a. Las amistades
 - b. Las enemistades

1. SEXO DE LOS NIÑOS

P.1. Sexo de los niños

- . El conjunto muestral del estudio se integra por 49 varones y 51 mujeres.

Diferencias en la actividad laboral (1/106b)

- . Una minoría de los niños encuestados, trabajan o han trabajado alguna vez. Esa proporción se reduce aún más entre las niñas:

Proporción de niños que trabajan o han trabajado. Datos desagregados según el sexo.

	Varones	Niñas	(VM)
Niños que trabajan o han trabajado	<u>31.</u>	<u>14.</u>	(22.)
N:	(49)	(51)	(100)

2. EDADES DE LOS NIÑOSP.2. Edades de los niños

- . El 71% de los niños encuestados tienen diez años de edad; y el 29% restante tienen once.

3. LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS

3.1. Constitución del núcleo familiar

Para identificar la composición de la familia del niño, se han utilizado los siguientes indicadores:

P.3. Total de personas que conviven en casa del niño, incluido éste.

. El valor que mejor distribuye al conjunto de los niños según el número de personas que conviven con él es el de siete. Hasta siete miembros incluye el cincuenta y tres % de la muestra y desde ocho miembros, inclusive, en adelante, el resto. La -

moda se encuentra en seis personas (dieciocho %).

Entre cinco y siete miembros se encuentra el cuarenta y ocho % de los encuestados.

P.4. Relación de parentesco (existencia de otros adultos además de de los padres)

- . Aproximadamente, seis de cada siete niños viven en familias - donde, además de los padres, habitan otros adultos.

P.5. Edades de los hermanos u otros niños que conviven con el niño.

- . Del total del conjunto muestral, únicamente cuatro niños no - conviven con hermanos u otros niños.
- . Un poco más de la mitad de niños conviven con hermanos mayores y menores que ellos.
- . Uno de cada cinco niños, aproximadamente, sólo conviven con hermanos o niños mayores que ellos.
- . Uno de cada cinco niños aproximadamente, sólo conviven con hermanos o niños menores que ellos.

Número de personas que integran la familia del niño. Datos desagregados según la escuela (0/3)

- . La mayoría de los niños que asisten a la escuela pública, viven en familias constituidas por ocho o más personas:

Proporción de niños que viven en familias de 8 a 21 miembros en cada escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>12.*</u>	<u>82.*</u>	(47.)
N	(50)	(50)	(100)

Existencia de otros adultos que no sean los padres en la familia. Diferencias en los niños de cada escuela. (0/4)

- . Como se ha observado, la mayoría de los niños viven en familias donde existen otros adultos además de los padres. Esa proporción es todavía mayor entre quienes asisten a la escuela - privada:

Proporción de niños que conviven con otros adultos (*) además de sus padres en cada escuela.

Privada	Pública	(VM)
<u>94.</u>	<u>76.</u>	(85.)
N: (60)	(50)	(100)

Número de personas que integran la familia. Diferencias según la ocupación del padre (se excluyen las familias en donde el padre no convive. (3/6)

- . La ocupación del padre es una variable que discrimina el número de miembros que integran las familias:

Proporción de familias integradas por un máximo de siete personas. Datos desagregados según la actividad del padre.

Profesionales	Asalariados	(VM)
<u>86.*</u>	<u>18.*</u>	(50.)
N: (43)	(49)	(92)

(*) Los adultos que no son los padres de los niños, son empleados domésticos en las familias de casi todos los niños que asisten a la escuela privada. En las familias de los niños de la escuela pública, dichos adultos son, en todos los casos, familiares en segundo y tercer grado.

Número de personas que integran la familia. Diferencias según el nivel de estudios de los padres. (3/8)

- . La mayoría de las familias en las que el padre o la madre alcanzaron el nivel de primaria o secundaria, se integran por un total de personas que va de ocho a veintiun miembros:

Proporción de familias de 8 a 21 miembros. Datos desagregados según el nivel de estudios alcanzado por el padre o la madre.

	Primaria y secundaria	Grado medio y universidad	(VM)
	<u>84.*</u>	<u>11.*</u>	(48.)
N:	(50)	(47)	(97)

- . En síntesis, la escuela a la que asisten los niños, la actividad laboral del padre y el nivel máximo de estudios de los padres son variables que manifiestan diferencias discriminativas con el número de miembros que integran las familias de los niños.
- . Una proporción muy alta de los niños que viven en familias numerosas, asisten a la escuela pública. Sus padres trabajan como obreros asalariados, pequeños comerciantes o se emplean como mano de obra eventual. El nivel máximo de estudios de sus padres y madres llega hasta la primaria y en algunos casos hasta la secundaria.

Existencia de otros adultos que no sean los padres en las familias. Diferencias según el número de personas que las integran. (3/4).

- . En esta muestra no existen diferencias significativas.

Edades de los hermanos u otros niños que conviven con el niño.
Diferencias según el número de miembros de su familia. (3/5)

- . Como cabía esperar, la mayoría de los niños que pertenecen al grupo de familias más numerosas, conviven con hermanos u otros niños tanto mayores como menores que ellos. -
- . Proporciones similares de niños que viven en las familias de menos miembros tienen hermanos, o bien mayores, o bien menores que ellos:

Edades de los hermanos u otros niños que conviven con el niño. Datos desagregados según el número de miembros de su familia.

Edades de los hermanos res- pecto al niño	2 a 7 miembros	8 a 21 miembros	(VM)
Mayores	<u>30.</u>	<u>6.</u>	(19.)
Menores	<u>34.</u>	<u>2.</u>	(19.)
Mayores y menores	<u>30.*</u>	<u>90.*</u>	(58.)
Sin hermanos	6.	2.	(4.)
N:	(53)	(47)	(100)

3.2. Posición socioeconómica

Para conocer la posición socioeconómica de la familia del niño, se han considerado los siguientes indicadores:

P.106B. Ocupación laboral del niño

. Veintidós niños -aproximadamente uno de cada cinco- trabajan o han trabajado alguna vez.

Descripción del trabajo de los niños

P.109. La mayoría de los niños que trabajan lo hacen por cuenta de su propia familia.

P.108. Aproximadamente, en proporciones equivalentes, la mitad de los niños trabajadores se emplean en la venta y la otra mitad en algún taller. Como cabía esperar no ha aparecido ningún niño ocupado en actividades agrícolas. El cuadro P.107(*) proporciona los "oficios" concretos que desempeñan cada uno de los niños trabajadores.

P.110. También es equivalente la distribución de los niños que trabajan todo el año o sólo en vacaciones.

P.111. Si tomamos en cuenta el tiempo dedicado al trabajo, podrían definirse estrictamente como "trabajadores" trece niños que se ocupan cada uno de los días de la semana. (Algunos de ellos - incluso los domingos).

(*) Ver página del Libro de Códigos. Epígrafe 3 del tomo de "Anexos"

P.112. Como niños más ocupados por el trabajo que por el estudio hay que considerar a quienes trabajan más de media jornada. En este caso se encuentra la mayoría de los niños que nos han dicho que trabajan o han trabajado: (concretamente diecisiete del total de veintidós).

P.6. Ocupación laboral del padre

. La mitad de los padres de los niños trabajan como obreros asalariados; son pequeños comerciantes o realizan trabajos eventuales de mano de obra.

P.7a. Madres con alguna ocupación laboral fuera del hogar.

. Las madres de uno de cada tres niños, aproximadamente, trabajan fuera del hogar.

P.7b. Clase de ocupación de las madres que trabajan fuera de su hogar.

. Las madres que trabajan se distribuyen en cantidades equivalentes, entre quienes tienen una actividad manual, y quienes tienen una actividad profesional:

- Son dieciséis las madres que trabajan en oficios manuales; la mayoría de carácter eventual y escaso reconocimiento social,*

(*) Ocupación de las madres que trabajan en oficios manuales

- Empleadas domésticas, 7
- Obreras, 8

- Las madres que tienen una actividad profesional, son dieciocho. Se ocupan en negocios propios (p.e. dueñas de boutiques) un tercio (aproximadamente). El resto, (trece madres) están vinculadas a la docencia como profesoras de nivel medio o superior, *

P.6 Nivel de estudios de los padres **

- . El total de los niños declaran que sus padres saben leer.
- . El cincuenta por ciento de los padres no ha superado el nivel de los estudios secundarios. De este grupo, el 50% saben leer pero no han completado la primaria; el 34% tienen la primaria terminada y el restante 16% estudió la secundaria completa.
- . Los padres de seis de cada trece niños, tienen estudios técnicos de grado medio y superiores. En este grupo el 19% tienen estudios técnicos o de grado medio y el 81% restante ha realizado estudios universitarios.

Ocupación del padre y nivel de estudios de los padres. Diferencias en la escuela a la que asiste el niño (6,8/0).

- . Tanto la actividad laboral del padre como el nivel máximo de estudios de los padres son variables que discriminan la clase de escuela a la que asiste el niño:

(*) Ocupación de las madres que trabajan en profesiones medias o superiores.

Profesoras profesionales, 13
Propietarias de negocios, 5

- (**) Se preguntó por el nivel de estudios del padre y por el de la madre, y se utilizó como dato el que fuese más alto de los dos.

Proporción de niños que asisten a la escuela privada.

Según la ocupación del padre: Según el nivel de estudios de los padres:

Profesiones	Asalariados	(VM)	Primaria; secundaria	grado medio; universidad	(VM)
<u>100.*</u>	<u>0.*</u>	(47.)	<u>2.*</u>	<u>98.*</u>	(48.)
N: (43)	(49)	(92)	(50)	(47)	(97)

Ocupación del padre y nivel de estudios de los padres. Diferencias en la actividad laboral del niño. (6,8/106b)

- . Una proporción relativamente mayor de los niños cuyos padres son obreros asalariados y cuyos padres y madres no han superado los estudios de secundaria, trabajan o han trabajado alguna vez:

Proporción de niños que trabajan o han trabajado.

Según la ocupación del padre: Según el nivel de estudios de los padres:

Profesiones	Asalariados	(VM)	Primaria; secundaria	grado medio; Universidad	(VM)
<u>7.</u>	<u>37.</u>	(23.)	<u>38.</u>	<u>6.</u>	(23.)
N: (43)	(49)	(92)	(50)	(47)	(97)

4. La escuela a la que asisten los niños

P.O. Clase de escuela a la que asisten los niños

- . De acuerdo con el diseño muestral, la mitad de los niños acuden a la escuela pública y la otra mitad a la privada. (*)

Diferencias en la ocupación de los niños (0/106b)

- . Una mayoría relativa de los niños que asisten a la escuela pública no siguen la pauta del valor modal pues trabajan o han trabajado alguna vez:

(*) Como se recordará, la clase de escuela a la que asisten los niños es una variable socioeconómica que se utiliza como control en todos los análisis.

Proporción de niños que trabajan o han trabajado alguna vez, en cada escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>6.</u>	<u>38.</u>	(22)
N:	(50)	(50)	(100)

Diferencias en la ocupación de las madres (0/7a)

. No se encontraron diferencias significativas; muy probablemente por el reducido tamaño de la muestra. La distribución es la siguiente:

Madres que trabajan fuera de casa. Datos desagregados en cada escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	40.	28.	(34)
N:	(50)	(50)	(100)

5. Las amistades y las enemistades de los niños

(a) Las amistades:

P.9.Existencia de un amigo del mismo sexo.

- . Excepto seis niños, todos los demás indicaron tener amistades de su mismo sexo.
- . El tener o no tener amigos del mismo sexo, se presenta con la misma frecuencia en el grupo de los varones y en el de las niñas.

P.11. Existencia de un amigo de distinto sexo.

- . El mismo porcentaje de los varones y de las niñas declaran tener amigos de su sexo opuesto.

- . Sólo uno de cada siete niños, o niñas, indica no tener amistades de su sexo opuesto.

P.10. Edad, respecto al niño, del amigo de su mismo sexo

- . Aproximadamente, uno de cada dos niños, tienen amigos de su mismo sexo que son mayores que ellos.

P.12. Edad, respecto al niño, del amigo de distinto sexo

- . Para el conjunto de los niños encuestados (niñas y varones) sus amigos de distinto sexo al suyo, tienen las siguientes edades:
 - Aproximadamente, uno de cada dos niños tienen amigos mayores que ellos.
 - Uno de cada seis niños tienen amigos de su misma edad.
 - La misma proporción aproximadamente, tienen amigos menores que ellos.
- . Esta distribución se conserva cuando se examinan por separado los amigos de distinto sexo de los varones y de las niñas.

(b) Las enemistades:

P.13. Existencia de alguna enemistad

- . Aproximadamente, tres de cada cuatro niños declaran tener entre sus conocidos alguno que "les cae mal" o que "no quisieran

que fuera su amigo".

- . Esta evaluación se presenta de igual modo tanto en el grupo de las niñas como en el de los varones.

P.14. Sexo de la enemistad

- . La mitad de las enemistades de los niños son de su mismo sexo; la otra mitad del sexo opuesto.
- . Una mayor proporción de varones tiene enemistades de su mismo sexo, mientras que una mayor proporción de niñas tiene enemistades de su sexo opuesto.

P.15. Edad de las enemistades

- . Tres de cada siete niños, aproximadamente, indican que sus enemistades son mayores que ellos. La proporción más pequeña de "enemistades" se anudan con niños más pequeños.
- . Esta misma distribución se conserva cuando se observan separadamente las enemistades de las niñas y de los varones.

(*) No se ha procesado la información sobre la edad exacta de las amistades y enemistades de los niños. En general, las diferencias en dichas edades se presentaban desde seis meses hasta un año y medio inclusive.

DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:

EL NIÑO Y SU ENTORNO

Discriminaciones referidas a las diferencias en el número de

 miembros de la familia

Respecto a los indicadores socioeconómicos:

	<u>Familias de</u> <u>hasta 8 miembros</u>	//	<u>Familias de</u> <u>8 ó más miembros</u>
(0/3) Asisten a escuela:	privada	//	pública
(6/3) profesión del padre:	profesionales	//	asalariados
(6/3) nivel estudios de los padres:	grado medio o universitarios	//	primaria ó secundaria
(3/4) edades de los hermanos:	menos niños con hermanos mayores y menores	//	más niños con hermanos mayores y menores

Discriminaciones referidas a las diferencias culturales de los
 =====
 padres
 =====

En la ocupación del padre:

	<u>profesionales</u>	//	<u>Asalariados</u>
(0/6)	Todos los niños van a escuela privada	//	Todos los niños van a escuela pública

En el nivel de estudios de los padres:

	<u>Con estudios de grado medio ó universitarios</u>	//	<u>Con estudios de primaria ó secundaria</u>
(0/8)	Todos los niños van a la escuela privada	//	Todos los niños van a la escuela pública

REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
EL NIÑO Y SU ENTORNO

P.0. Clase de escuela a la que asisten los niños.

	%
- Privada	50.
- Pública	50.
(N)	(100)

P.1. Sexo de los niños.

Varones	49.
Niñas	51.
(N)	(100)

P.2. Edades de los niños.

10 años	71.
11 años	29.
(N)	(100)

P.3. Total de personas que viven en casa del niño incluido éste.
(Agrupada)

Número de personas	%
2 a 7	53.
8 a 21	47.
(N)	(100)

P.4. Relación de parentesco. (Existencia de otros adultos además de los padres). (Agrupada)

	%
Hay otros adultos	85.
No hay otros adultos	15.
(N)	(100)

P.5. Edades de los hermanos u otros niños que conviven con el niño
(Agrupada)

	1
<u>Sin hermanos</u>	4.
<u>Con hermanos:</u>	
- Mayores, menores y de la misma edad...	58.
- Mayores y de la misma edad	19.
- Menores	19.
(N)	(100)

P. 196B. Ocupación laboral del niño. (Agrupada)

	1
Trabajan o han trabajado.....	22.
No trabajan ni han trabajado	78.
(N)	(100)

P.107. Clase de ocupación laboral del niño.

	1
Actores de cine y TV	2.
Papelería.....	1.
Empacador de mercancía	7.
Vendedor ambulante	3.
Fontanero	1
Pintor	2.
Sirvienta	1.
Herrero	1.
Obrera	1.
N.P. (el niño no trabaja ni ha trabajado)	78.
N.	(100)

P.108. Rama de la ocupación laboral del niño. (Agrupada)
109.

	%
Agricultura	0.
Oficina/empresa	1.
Taller/industria ...	11.
Tienda/comercio	7.
Venta ambulante	3.
N.P.(El niño no tra- baja ni ha trabajado)	78.

(N) (100)

P.108. Ocupación laboral del niño, por cuenta propia o ajena.
109.

	%
Trabajan por cuenta de la familia	17.
Trabajan por cuenta ajena	5.
N.P.(el niño no tra- baja ni ha trabajado)	78.

(N) (100)

P.110. Epoca del año en que trabaja el niño.

	%
Todo el año	12.
Vacaciones	10.
N.P.(el niño no tra- baja ni ha trabajado)	78.

(N) (100)

P.111. Tiempo semanal que el niño trabaja.

	%
Toda la semana	5.
Sólo en días laborables	8.
Sólo los fines de semana ...	9.
N.P.(el niño no trabaja ni ha trabajado)	78.
(N)	(100)

P.112. Tiempo diario que el niño trabaja. (Agrupada)

	%
Media jornada	5.
Más de media jornada	12.
Una jornada	5.
N.P.(el niño no trabaja ni ha trabajado)	78.
(N)	(100)

P.6. Ocupación laboral del padre * (Sólo cuando conviven con el niño)
(Agrupada)

	%
- Profesiones liberales; Grandes comerciantes y empresarios	43.
- Asalariados; pequeños comerciantes y mano de obra	49.
- N.P. (el padre no convive con el niño)	6.
- N.C.	2.
(N)	(100)

* Cf. datos desagregados en el libro de códigos

P.7.A. Madres con alguna ocupación fuera del hogar

	%
- Trabaja fuera de casa	34.
- Trabaja sólo en casa	60.
N.C.	6.

(N) (100)

P.7.B. Clase de ocupación de las madres que trabajan fuera de su hogar

	%
Profesoras, profesionales y propietarias de negocios	53.
Obreras y empleadas domés- ticas	47.

(N) (34)

P.8. Nivel máximo de estudios del padre o de la madre (Desagregada)

El padre o la madre con mayor nivel de estudios:

	%
- No sabe leer	0.
- Sabe leer	25.
- Primaria completa	17.
- Secundaria completa	8.
- Técnicos y de grado medio	9.
- Estudios superiores	38.
- Otros estudios	0.
- N.C.	3.

(N) (100)

P.8A. Nivel máximo de estudios del padre o de la madre (Agrupada)

El padre o la madre con mayor nivel de estudios:

	1	
-Sabe leer y tiene la primaria y secundaria completa.....	50.	
-Estudios técnicos, de grado medio y superiores.....	47.	
-N.C.	3.	
	(N)	(100)

Las Amistades y enemistades del niñoP.9. Existencia de un amigo del mismo sexo

	1		1
- Varones	Tienen amigos	46.	
	No tienen	3.	
		Conjunto muestral	Tienen amigos 94.
- Niñas	Tienen amigas	48.	No tienen 6.
	No tienen	3.	(N) (100)

P.10. Edad, respecto al niño, del amigo del mismo sexo

	1		1
- Varones	Mayor	20.	
	Misma	14.	
	Menor	12.	
	N.P.	3.	
	Mayor	27.	
- Niñas	Misma	11.	
	Menor	10.	
	N.P.	3.	
		Conjunto muestral	Mayor 47.
			Misma 25.
			Menor 22.
			N.P. 6.
			(N) (100)
	(N)	(100)	

P.11. Existencia de un amigo de distinto sexo

			%				
	Tienen	43.					
- Varones	No tienen	6.					%
	Tienen	43.		Conjunto	Tienen	86.	
- Niñas	No tienen	8.		muestral	No tienen	14.	
	(N)	(100)				(N)	(100)

P.12. Edad, respecto al niño, del amigo de distinto sexo

		%					
	Mayor	27.				Mayor	51.
	Misma	7.				Misma	17.
- Varones	Menor	9.				Menor	18.
	N.P.	6.		Conjunto		N.P.	14.
				muestral			
	Mayor	24.					
	Misma	10.					
- Niñas	Menor	9.				(N)	(100)
	N.P.	8.					
	(N)	(100)					

P.13. Existencia de alguna enemistad

		%				
- Varones	Tienen enemistades	35.		Conjunto muestral	Tienen enemistades	72.
	No tienen enemistades	14.			No tienen enemistades	28.
- Niñas	Tienen enemistades	37.				
	No tienen enemistades	14.				
		(N)	(100)			(N) (100)

P.14. Sexo de la enemistad

		%			%
	Varón	25.			
- Niño	Niña	10.			
	N.P.	14.		El mismo sexo	36.
				Otro sexo	36.
	Varón	26.	Conjunto muestral	N.P.	28.
	Niña	11-		(N)	(100)
- Niña	N.P. (No tiene ene- mistades	14.			
		(N)		(100)	

P.15. Edad de la enemistad

		%	%		%
	Mayor que él	22.			
- Niño	Misma edad	7.			
	Menor que él	6.			
	N.P.	14.		Mayor	42.
	Mayor que ella	20.	Conjunto muestral	Misma edad	19.
	Misma edad	12.		Menor	11.
- Niña	Menor que ella	5.		N.P.	28.
	N.P.	14.		(N)	(100)
		(N)		(100)	

2. LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

2. LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

1. El uso de los MCM según los rasgos del niño y su entorno
 - 1.1. Descripción del uso de los MCM
 - 1.2. Diferencias en el uso de los MCM
2. Correspondencias en el uso de los MCM
 - 2.1. Descripción del análisis
 - 2.2. Correspondencias entre el uso de la TV y de los restantes medios
 - 2.3. Correspondencias entre el uso de las historietas y de los restantes medios.
 - 2.4. Correspondencias entre la asistencia al cine y el uso de los restantes medios.
 - 2.5. Correspondencias entre el uso de la radio y de los restantes medios.
 - 2.6. Correspondencias entre la lectura de libros no escolares y el uso de los restantes medios.

1. EL USO DE LOS MCM SEGUN LOS RASGOS DEL NIÑO Y SU ENTORNO

1.1. Descripción del uso de los MCM

Para observar el uso que los niños hacen de los MCM, se han seleccionado la TV, el cine, la radio, los tebeos infantiles y los libros de lectura no escolares.

En cada medio se ha analizado si el niño forma parte de la audiencia. Estas variables de audiencia se denominan "Exposición al medio". También se ha controlado la frecuencia de audiencia (o uso); excepto en el caso de los libros no escolares. Las variables corres-

pondientes se denominan "Intensidad de exposición a los medios".

- La intensidad de exposición a la televisión se controla con las siguientes variables:
 - . Total de días a la semana en los que el niño ve la TV.
 - . Día de la semana en que el niño ve durante más tiempo la TV.
 - . Total de horas que ve la TV en el día que más la ve.
- La intensidad de lectura de tebeos se mide por el número total de ejemplares leídos en una semana.
- La frecuencia de asistencia mensual al cine se usa como indicador de la intensidad de exposición a este medio.
- La intensidad de exposición a la radio se analiza de forma similar a la televisión:
 - . Total de días a la semana en los que el niño escucha la radio.
 - . Día de la semana en el que el niño escucha durante más tiempo la radio.
 - . Total de horas que escucha la radio en el día que más la oye.

Aunque en los libros no escolares no se midió la intensidad de lectura sí que se anotó el título concreto del libro. A partir de esta información, que aparece detallada en el libro de códigos, se ha construido una variable cuyas categorías diferencian la clase de libro de que se trata.

En el caso de la TV, además de controlar las peculiaridades de audiencia que hemos descrito, se obtuvo información sobre el programa o programas concretos que veían los niños. Esta información está referida al día de la semana de mayor audiencia para cada niño. El repertorio de los nombres de los programas aparece en el libro de códigos. La explotación de esta información se ha hecho agrupando -

los programas en géneros televisivos. Conviene advertir que, la pregunta en la que se obtuvo la información sobre los programas concretos que veía el niño estaba destinada a calcular con precisión el tiempo de audiencia.

El conocimiento de los títulos de los programas permitía obtener una variable derivada relativa a la estructura de la programación. Se podía saber cómo se distribuía el tiempo de audiencia de cada niño entre los programas alternativos. El cálculo se ha realizado a mano.

Igualmente y a la vista de la información obtenida después de la aplicación del cuestionario, era posible construir manualmente una variable indicativa del equipamiento familiar en aparatos comunicativos. A cada niño de la escuela privada se le preguntó si en su casa existían televisión por cable y por satélite; vídeo y Atari.

En el caso de los niños de la escuela pública no tenía sentido esta pregunta cuya respuesta negativa ya era conocida por el contexto económico de las familias. La pregunta que se les hizo fue "si conocían qué era un vídeo y un Atari".

Seguidamente se procede a la descripción de este repertorio de variables.

P.16B. Niños que en la escuela privada tienen equipamientos para la comunicación.

- . Tres de cada cuatro hogares están equipados con vídeo y tres de cada cinco con televisión por cable.
- . Uno de cada cuatro hogares recibe programas de televisión extranjeros por antena parabólica.

- . Los niños que son propietarios de un Atari (videojuegos) - llega a ser el 70% en la escuela privada.

P.16C. Niños que en la escuela pública conocen la existencia y saben para qué sirve el video y el Atari.

- . Sólo uno de cada siete niños, en cada caso, saben qué son un video y un Atari.

P.16. Total de días a la semana en los que el niño ve la TV.

- . La mayoría de los niños (siete de cada diez, aprox.) ven la TV todos los días de la semana. Son muy poco numerosos quienes la ven menos de tres días durante la semana.

P.17. Día de la semana en el que el niño ve la TV durante más tiempo.

- . Considerando como "festivos" para el niño los días no lectivos, es decir, el sábado y el domingo, se observa que no es la fecha en la que la mayoría ve durante más tiempo la TV. Por el contrario, el día de más audiencia de TV para la mayoría de los niños es laborable. Concretamente, el viernes y el lunes son los días de la semana en los que más niños declaran que ven la TV durante más tiempo.

P.18. Total de horas que el niño ve la TV en el día que más la ve.

- . La muestra se distribuye tomando como valor modal seis horas de audiencia. De hecho, el 59% de los niños ve la TV al menos seis horas. Hay un 23% de niños que la ve durante ocho

o más horas. La proporción de niños que la ve menos de tres horas es muy pequeña.

P.17B. Repertorio de programas distintos que los niños dicen haber visto el día de la semana en el que ven más tiempo la TV.

- . La mayor parte del tiempo de audiencia está ocupado por dibujos: en concreto, la cuarta parte del tiempo. Otra cuarta parte del tiempo se distribuye, mitad por mitad, entre películas y telenovelas. La programación de entretenimiento que posee un carácter local e incluso nacional, también ocupa otro cuarto de la programación, distribuida entre programas costumbristas o de humor mexicano y concursos cara al público. El cuarto restante lo ocupa una miscelánea en la que predominan los musicales.

P.21. Total de días a la semana en los que el niño escucha la radio.

- . Aproximadamente la mitad de los niños escuchan la radio a diario. No obstante, uno de cada seis niños no la oye y uno de cada siete, la escucha menos de tres días a la semana.

P.22. Día de la semana en el que el niño escucha la radio durante más tiempo.

- . La mitad de los niños (aprox.), escucha más la radio en días laborables. Concretamente es el lunes la fecha de la semana de más tiempo de audiencia.

P.23. Total de horas que el niño escucha la radio en el día en que más la oye.

- . Dos horas (aprox.) es el promedio de tiempo de audiencia para el conjunto de niños radioescuchas.

P.20. Asistencia mensual al cine.

- . Uno de cada tres niños no fue al cine durante el mes precedente a la encuesta.
- . Quienes fueron al cine, en una proporción algo mayor, sólo acudieron una vez.

P.19. Número de "historietas" leídas en una semana (*)

- . La mayoría de los niños (85%) leen historietas. Quienes llegan a leer cuatro o más historietas a la semana son, el 29%

P.115B. Lectura de libros no escolares en la fecha de la encuesta.

- . La mitad de los niños estaban leyendo algún libro en los días en los que se llevaron a cabo las encuestas.

P.115. Tipo de libro que leía el niño en la fecha de la encuesta.

- . Uno de cada cuatro niños leía algún libro de aventuras, misterio o ficción. Si nos referimos exclusivamente al conjunto de los niños lectores, este tipo de libros es el que leían uno de cada dos niños (aprox.).

(*) En México, el término "historieta" equivale para el niño al término "tebeo" en España.

- . Le siguen en número los niños lectores de cuentos maravillosos (p.e. "Caperucita roja").
- . Los libros formativos (enciclopedias del reino animal o vegetal, etc.) sólo son mencionados por el 10% de los niños que leen.

1.2. Diferencias en el uso de los MCM según los rasgos del niño y su entorno.

Según el sexo de los niños (1/16 ... 23; 115b)

a) Referidas a la exposición a los MCM

- . Sólo en el caso de la TV aparece una diferencia significativa entre varones y niñas. Se refiere a la clase de programas que ocupan el tiempo de audiencia en la fecha que más ven la TV.
- . Las niñas, durante el tiempo que ven la TV., siguen programas deportivos en una proporción todavía más baja que los varones:

Día de la semana en el que ven más tiempo la TV.
Proporción de niños y de niñas que incluyen en su repertorio programas deportivos.

	Varones	Niñas	(VM)
	8.	1.	(5.)
N:	(172)	(177)	(349)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . En el día de la semana en el que el niño indica que ve más televisión, es significativo que los varones vean la TV durante más horas que las niñas.

- . Por su parte, una proporción relativamente mayor de niñas, leen más historietas a la semana, oyen más horas la radio en el día de más escucha y asisten con más frecuencia al cine. Sólo la primera de estas diferencias es significativa:

Proporción de varones y niñas sobreexposados a cada medio entre quienes los utilizan.

Medios / intensidad	Varones		Niñas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Ven la TV						
6-8 h/d.	(49)	<u>69.*</u>	(51)	<u>47*</u>	(100)	(58.)
Van al cine						
2-5 veces/mes	(34)	38.	(33)	48.	(67)	(43.)
Oyen la radio						
3-5 h/d.	(41)	26.	(43)	38.	(80)	(32.)
Leen historietas						
4-7/sem.	(41)	24.	(43)	<u>44.</u>	(84)	(35.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según las edades de los niños (2/16 ... 23; 1158)

a) Referidas a la exposición a los MCM

- . Sólo hay diferencias significativas en la exposición al cine:
- . La asistencia al cine está todavía más generalizada entre los niños de once años:

Proporción de niños que asisten al cine en cada edad

10 años	11 años	(VM)
59.	<u>86.</u>	(67.)
N: (71)	(29)	(100)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

. La sobreexposición a la TV. en el día de más audiencia se da de un modo más generalizado entre los niños de diez años. En cambio, la sobreexposición de la radio (igualmente en el día de más audiencia) es relativamente más frecuente en los de once años, aunque la diferencia no es significativa:

Proporción de niños sobreexpuestos a la TV y a la radio entre quienes los utilizan. Diferencias según la edad.

Medios / intensidad	10 años		11 años		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Ven la TV 6-8 h/d.	(71)	<u>62.</u>	(29)	<u>48.</u>	(100)	(58.)
Oyen la radio 3-5 h/d.	(57)	28.	(23)	43.	(80)	(33.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según el número de miembros que integran la familia del niño
(3/18...23;1158)

a) Referidas a la exposición a los MCM

- . El tamaño de la familia es una variable discriminativa del uso del cine y de los libros no escolares. En las familias menos numerosas hay más niños que utilizan estos medios.
- . En las familias más numerosas, es aún mayor la proporción de niños que oyen la radio.

Proporción de niños que están expuestos a los MCM. Datos desagregados según el número de miembros de sus familias.

Medios	2 a 7 miembros	8 a 21 miembros	(VM)
Televisión	100.	100.	(100.)
Cine	<u>87.</u> *	<u>45.</u> *	(67.)
Radio	<u>75.</u>	<u>94.</u>	(84.)
Historietas	81.	87.	(84.)
Libros no escolares	<u>72.</u> *	<u>32.</u> *	(53.)
N:(en cada caso)	(53)	(47)	(100)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . También el tamaño de la familia permite discriminar la sobreexposición a los medios:
- . En las familias más numerosas una mayor proporción de niños están sobreexpuestos a la TV., mientras que en las familias menos numerosas una mayor proporción de niños acuden con más frecuencia al cine:

Proporción de niños sobreexpuestos a cada medio, entre quienes los utilizan. Datos desagregados según el número de miembros de sus familias.

Medios/intensidad	2 a 7 miembros		8 a 21 miembros		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Ven la TV 6-8 h/d.	(53)	<u>40.</u> *	(47)	<u>79.</u> *	(100)	(58.)
Van al cine 2-5 veces mes	(46)	<u>52.</u> *	(21)	<u>24.</u> *	(67)	(43.)
Oyen la radio 3-5 h/d.	(39)	28.	(41)	37.	(80)	(32.)
Leen historietas 4-7 sem.	(43)	33.	(41)	37.	(84)	(35.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según la actividad laboral del niño (106b/16 ... 23; 115B)

a) Referidas a la exposición a los MCM

De los niños que trabajan o han trabajado alguna vez, una mayor proporción escucha la radio, pero una proporción menor asiste al cine y lee libros no escolares:

Proporción de niños expuestos a cada medio. Datos desagregados entre quienes trabajan y no trabajan.

Medios	Trabajan	No trabajan	(VM)
Televisión	100.	100.	(100.)
Cine	<u>41.</u>	74.	(67.)
Radio	<u>91.</u>	81.	(83.)
Historietas	86.	83.	(53.)
Libros	<u>27.</u>	60.	(84.)
N: (en cada medio)	(22)	(78)	(100)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . Los niños clasificados como activos (que trabajan o han trabajado) son quienes en menor proporción leen un mayor número de libros a la semana. En cambio, son quienes el día en que más TV ven, se exponen a este medio durante más horas.

Proporción de niños sobreexpuestos a cada MCM entre quienes los utilizan. Datos desagregados según quienes trabajan y no trabajan.

<u>Medios/intensidad</u>	<u>Trabajan o han trabajado.</u>		<u>No trabajan ni han trabajado</u>		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
(6-7 d/sem.	(22)	<u>86.</u>	(78)	68.	(100)	(72.)
TV (
(6-8 h/d.	(22)	<u>86.</u>	(78)	50.	(100)	(58.)
Histor. 4-7 sem.	(19)	<u>21.</u>	(65)	38.	(84)	(35.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según la ocupación laboral del padre (6/18 ... 23; 115B)a) Referidas a la exposición a los MCM

- . La ocupación laboral del padre discrimina la asistencia al cine y la lectura de libros no escolares.
- . La casi totalidad de los niños cuyos padres son obreros asalariados, pequeños comerciantes o trabajadores manuales, escuchan la radio:

Proporción de niños que se exponen a los MCM. Datos desagregados según la ocupación del padre.

Medios	Profesionales	Asalariados	(VM)
Ven la TV	100.	100.	(100.)
Van al cine	<u>88.*</u>	<u>43.*</u>	(64.)
Oyen la radio	<u>73.</u>	<u>98.</u>	(86.)
Leen historietas	86.	86.	(86.)
Leen libros no escolares	<u>77.*</u>	<u>29.*</u>	(51.)
N: (en cada medio)	(43)	(49)	(92)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . La ocupación laboral del padre discrimina la intensidad de exposición a la TV y al cine.
- . Una proporción aún menor de los niños que tienen por padre a algún profesional o empresario, escucha la radio durante más horas, en el día en que más la oyen.

Proporción de niños sobreexpuestos a los MCM entre quienes los utilizan. Datos desagregados según la ocupación del padre.

Medios	Profesionales		Asalariados		(NN) (VM)	
	N	%	N	%		
Ven la TV						
6-8 h/d.	(43)	<u>39.*</u>	(49)	<u>82.*</u>	(92)	(62.)
Van al cine						
2-5 veces/mes	(38)	<u>63.*</u>	(21)	<u>5.*</u>	(59)	(42.)
Oyen la radio						
3-5 h/d.	(29)	<u>21.</u>	(47)	40.	(76)	(33.)
Leen Hist.4-7/sem.	(37)	38.	(42)	33.	(79)	(35.)

N:(Total de niños expuestos a cada medio)

% (Proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según la ocupación de la madre (7a/16 ... 23/115B)a) Referidas a la exposición a los MCM

- . Una proporción aún mayor de los niños cuyas madres trabajan fuera de casa, leen tebeos.
- . También son mayoría quienes leen libros no escolares.

Proporción de niños expuestos a los MCM. Datos desagregados según la ocupación de la madre.

	La madre trabaja fuera de casa		La madre trabaja sólo en casa		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Leen historietas (34)		<u>91.</u>	(60)	78.	(94)	(83)
Leen libros (34)		<u>62.</u>	(60)	45.	(94)	(51)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . Un mayor número de niños cuyas madres trabajan fuera del hogar, ven más la TV en los días laborables que en los festivos. De este grupo de niños, una proporción relativamente menor escucha más la radio en los días laborables:

Proporción de niños que se exponen a los medios durante más tiempo en los días laborables.

Medio	La madre trabaja fuera de casa		La madre trabaja sólo en casa		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
TV (34)		<u>77.</u>	(60)	65.	(94)	(69.)
Radio (24)		<u>54.</u>	(48)	69.	(72)	(64.)

- . De los niños cuyas madres sólo trabajan en casa, una proporción relativamente mayor lee más historietas a la semana:

Proporción de niños sobreexpuestos a las historietas, entre quienes las leen. Datos desagregados según la ocupación de la madre.

	La madre trabaja fuera de casa	La madre trabaja sólo en casa	(VM)
Leen de 4-7 hist./sem.	<u>16.</u>	<u>45.</u>	(33.)
N:	(31)	(47)	(78)

Según el nivel de estudios de los padres (8/18 ... 23; 115B)

a) Referidas a la exposición a los MCM

- . El nivel máximo de estudios alcanzado por los padres y madres de los niños de esta muestra, discrimina la exposición de los pequeños al cine y a los libros no escolares.
- . Casi todos los niños cuyos padres sólo han estudiado hasta la secundaria, escuchan la radio:

Proporción de niños que se exponen a los MCM. Datos desagregados según el nivel máximo de estudios de los padres.

Medios	Grado medio; Universidad	Primaria; Secundaria	(VM)
Ven la TV	100.	100.	(100.)
Van al cine	<u>89.*</u>	<u>44.*</u>	(66.)
Oyen la radio	<u>69.</u>	<u>96.</u>	(83.)
Leen historietas	79.	88.	(84.)
Leen libros no esc.	<u>77.*</u>	<u>32.*</u>	(54.)
N:(en cada medio)	(50)	(47)	(97)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . El nivel máximo de estudios de los padres discrimina la intensidad de exposición a la TV y al cine.
- . Una proporción absoluta y relativamente menor de los niños cuyos padres tienen estudios universitarios, en la fecha de más audiencia escuchan la radio de 3 a 5 horas:

Proporción de niños sobreexpuestos a los MCM. Datos desagregados según el nivel máximo de estudios de los padres

Medios	Grado medio; Universidad		Primaria; Secundaria		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Ven la TV 6-8 h/d.	(47)	<u>34.</u>	(50)	<u>82.</u>	(97)	(59.)
Van al cine 2-5 veces/mes	(42)	<u>60.</u>	(22)	<u>9.</u>	(64)	(42.)
Oyen la radio 3-5 h/d.	(31)	<u>23.</u>	(46)	39.	(77)	(32.)
Leen 4-7 hist./sem.	(37)	35.	(44)	32.	(81)	(33.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

Según la escuela a la que asiste el niño (0/18 ...23; 115B)

a) Referidas a la exposición a los MCM

- . La clase de escuela a la que asiste el niño discrimina la exposición al cine y a los libros no escolares.
- . La casi totalidad de los niños de la escuela pública oyen la radio:

Proporción de niños expuestos a los MCM. Datos desagregados por el tipo de escuela.

Medios	Privada	Pública	(VM)
Televisión	100.	100.	(100.)
Cine	<u>90.*</u>	<u>44.</u>	(67.)
Radio	<u>72.</u>	<u>96.</u>	(84.)
Historietas	82.	86.	(84.)
Libros no escolares	<u>76.*</u>	<u>30.*</u>	(53.)

N: (50 en cada escuela y medio)

- . Los niños de la escuela privada distribuyen su repertorio de programas de modo diferente a como lo hacen los de la escuela pública:
- . La variedad de programación que siguen los niños de la escuela pública es mucho mayor que la que siguen los niños de la escuela privada. La tasa de programas de distinto género en una y otra escuela es la siguiente:

Número de programas correspondientes a géneros televisivos diferentes

Tasa correspondiente al grupo de niños:

- de la escuela privada: 2'62

- de la escuela pública: 4'36

- . Los dibujos animados y las películas ocupan una mayor proporción de la programación que ven estos niños.
- En cambio las telenovelas representan una proporción significativamente menor de la programación:

Día de la semana en el que ven más tiempo la TV
Repertorio de programas distintos que dicen haber visto los niños de la escuela privada y pública

	Privada	Pública	(VM)
Dibujos animados	<u>31.</u>	20.	(24.)
Costumbres y humor mexicanos	13.	15.	(14.)
Películas	<u>19.</u>	9.	(13.)
Telenovelas	<u>4.</u>	17.	(12.)
Concursos	12.	11.	(12.)
Musicales	10.	11.	(11.)
Reportajes	3.	6.	(5.)
Otros	8.	11.	(9.)*
	N: (131)	(218)	(349)

(N) de "otros": Policiacas (11); Noticieros (7); Comedia rosa (7);
Naturaleza (6); Educativos (5)

b) Referidas a la intensidad de exposición a los MCM

- . La intensidad de exposición a los MCM varía según la escuela a la que asisten los niños.
- . Los medios a los que más intensamente se exponen los niños de la escuela pública son la TV y la radio. Estos datos corresponden al total de días que ven los niños a la semana la TV y también al total de horas en que la ven, el día de mayor audiencia.
- . La intensidad de exposición al cine se ve discriminada según la escuela.
- . Es más probable que los niños de la escuela privada lean un mayor número de historietas a la semana, aunque la diferencia no sea significativa:

Proporción de niños sobreexpuestos a los MCM entre quienes los utilizan. Datos desagregados por el tipo de escuela.

Medios/Intensidad	Privada		Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Televisión	(6-7 d/sem.	(50) <u>52.</u>	(50) <u>92.</u>	(100)	(72.)	
	(6-8 h/d.	(50) <u>34.*</u>	(50) <u>82.*</u>	(100)	(58.)	
Radio	(7 d/sem.	(35) 60.	(48) 67.	(83)	(64.)	
	(3-5 h/d	(36) <u>19.</u>	(48) <u>40.</u>	(84)	(31.)	
Cine	2-5 veces/mes	(45) <u>62.*</u>	(22) <u>5.*</u>	(67)	(43.)	
Hist.	4-7 hist./sem.	(41) 37.	(43) 33.	(84)	(35.)	

N: (Total de niños expuestos en cada medio)

% (Proporción de niños intensamente expuestos en el grupo que utiliza cada medio)

Según el sexo de las amistades y enemistades de los niños (9, 11, 14a/18 ... 23; 115B)

. La exposición e intensidad de exposición a la televisión, historietas, cine, radio y libros no escolares, no se asocia significativamente con el sexo de las amistades y enemistades de los niños.

2. CORRESPONDENCIAS EN EL USO DE LOS MCM

2.1. Descripción del análisis

Entendemos por "correspondencia" la asociación o disociación que existe entre el uso de un medio y de cada uno de los demás.

. El juego de variables disponibles, permite que el análisis de las correspondencias se desglose de la siguiente forma:

Correspondencias

<u>Medio B</u>	<u>Medio A</u>	<u>Intensidad</u>
<u>Exposición</u>	<u>Exposición</u>	<u>de exposición</u>
Exposición	X	X
Intensidad de exposición	X	X

En principio estos análisis deben de facilitar la información adecuada para estudiar los efectos de complementaridad o de competencia entre los medios.

2.2. Correspondencias entre el uso de la TV y de los restantes MCM*
(18/16 ... 23; 115B)

- Intensidad de audiencia de TV y exposición a los otros MCM

- . La mayoría de los niños menos sobreexpuestos a la TV asisten cine y leen libros no escolares. Esta última diferencia es discriminativa.
- . La mayoría de los niños sobreexpuestos a la TV escucha la radio y leen historietas, aun cuando esta última diferencia no sea significativa:

Proporción de niños expuestos a los demás MCM. Datos desagregados de de las horas de audiencia de TV en el día de más audiencia.

Además, ven, oyen o leen:	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
Cine	<u>81.</u>	<u>57.</u>	(67.)
Radio	<u>69.</u>	<u>95.</u>	(84.)
Historietas	81.	86.	(84.)
Libros	<u>69.*</u>	<u>41.*</u>	(53.)
N: (en cada medio)	(42)	(58)	(100)

- Intensidad de audiencia de TV e intensidad de exposición a los otros MCM

- . Los niños que en el día de mayor audiencia ven menos horas la TV, presentan comportamientos diferenciados:

(*)La totalidad de los niños se exponen a la TV. Por eso, en este caso sólo se analizan las correspondencias con la intensidad de exposición a la TV.

- Una menor proporción ve la TV todos los días de la semana.
- Una proporción aun menor la ve más en los días festivos que en los laborables.
- Una menor proporción escucha más la radio durante los días festivos.
- Las horas de audiencia de TV (en el día de más audiencia) discriminan la frecuencia con que los niños asisten al cine.
- Ver más horas la televisión (en el día que más se ve) y leer un mayor número de historietas a la semana, son comportamientos correlacionados, aunque en esta muestra no existe significación:

Proporción de niños sobreexpuestos a los MCM entre quienes los utilizan. Datos desagregados según las horas de audiencia de TV en el día de mayor audiencia.

Medios/Intensidad		Ven la TV de 1 a 5 horas		Ven la TV de 6 a 8 horas		(NN)	(VM)
		N	%	N	%		
Televisión	(6-7 d/sem.	(42)	<u>48.</u> *	(58)	<u>90.</u> *	(100)	(72.)
	(más en días festivos	(42)	<u>21.</u>	(58)	38.	(100)	(31.)
Radio	(3-5 h/día	(27)	33.	(53)	32.	(80)	(32.)
	(7 d/sem.	(28)	61.	(55)	65.	(83)	(64.)
	(más en días festivos	(25)	<u>24.</u>	(53)	38.	(78)	(33.)
Cine	(2-5 veces por semana	(34)	<u>59.</u> *	(33)	<u>27.</u> *	(67)	(43.)
Historietas	(4-7/sem.	(34)	38.	(50)	32.	(84)	(35.)

N: (total de niños expuestos a cada medio)

% (proporción de niños intensamente expuestos, del grupo que utiliza cada medio)

2.3. Correspondencias entre el uso de las historietas y de los res-
tañtes_MCM. (19/20, 23, 115B)

- Lectura de historietas y exposición a los otros_MCM

. No existen correspondencias

- Lectura de historietas e intensidad de exposición a los otros
MCM

. No aparecen correspondencias

- Frecuencia de lectura de historietas y exposición a los otros
MCM

. La probabilidad de que los niños lean libros no escolares
 aumenta con la lectura de historietas:

*Proporción de niños que lean libros no escolares según la frecuencia
 de lectura de historietas.*

	No leen Hist.	leen 1-3/sem.	leen 4-7/sem.	(VM
Leen libros escolares	25.	56.	62. →	(53.
N:	(16)	(55)	(29)	(100

- Frecuencia de lectura de historietas e intensidad de exposición a los otros VCM

. Una mayoría relativa de los niños que leen más historietas a la semana escuchan durante más horas la radio en el día en que más la oyen:

Proporción de niños sobreexpuestos a la radio entre quienes la usan. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas.

	Leen 1-3 hist./sem.	Leen 4-7 hist./sem.	(VM)
Oyen la radio de 3-5 h/d.	26.	<u>42.</u>	(32.)
N:	(42)	(24)	(66)

2.4. Correspondencias entre la asistencia al cine y el uso de los
restantes medios (20719, 23, 1158)

- Asistencia al cine y exposición a los otros MCM

- . Todavía son más numerosos los niños que escuchan la radio entre quienes no van al cine.
- . La asistencia al cine discrimina la lectura de libros no escolares:

Proporción de niños expuestos a los demás MCM. Datos desagregados según la asistencia al cine.

	No asisten al cine	Asisten	(VM)
Además oyen o leen:			
Radio	<u>91.</u>	<u>79.</u>	(83.)
Libros	<u>33.*</u>	<u>63.*</u>	(53.)
N: (en cada medio)	(67)	(33)	(100.)

El sentido de estas asociaciones puede captarse en los análisis que siguen:

- . La probabilidad de que los niños escuchen la radio se contrapone con la asistencia al cine.
- . La probabilidad de que los niños lean libros no escolares se incrementa con la asistencia al cine:

Proporción de niños que escuchan la radio y leen libros no escolares, según la frecuencia con la que asisten al cine.

	No van al cine		Van 1 vez/mes		Van 2-5 veces/mes		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Escuchan la radio	(33)	91.	(36)	89.	(27)	67.	(96)	(83.)
Leen libros no escolares	(33)	33.	(38)	61.	(29)	66.	(100)	(53.)

- Asistencia al cine e intensidad de exposición a los otros MCM

- . La probabilidad de que los niños estén sobreexpuestos a la TV se contrapone con la asistencia al cine.
- . La probabilidad de que los niños lean más historietas a la semana aumenta con la asistencia al cine:

Proporción de niños sobreexpuestos a la TV y a las historietas según la asistencia al cine.

	No van al cine		Van 1 vez/mes		Van 2-5 veces/mes		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Ven la TV de 6-8 h/d.	(33)	76.	(38)	63.	(29)	31.	(100)	(58.)
Leen de 4-7 hist./sem.	(29)	28.	(31)	35.	(24)	42.	(84)	(35.)

- Frecuencia de asistencia al cine y exposición a los otros MCM

- . Una proporción aún mayor de los niños que van menos al cine escuchan la radio:

Proporción de niños que escuchan la radio según la frecuencia con la que asisten al cine.

	Van una vez al mes	Van 2-5 veces al mes	(VM)
	<u>89.</u>	<u>67.</u>	(79)
N:	(36)	(27)	(63.)

2.5. Correspondencias entre el uso de la radio y de los restantes
MCM (23/19, 1158)

- Audiencia de radio y exposición a los otros MCM

. La probabilidad de que los niños lean historietas se contrapone con la audiencia de radio en el día de más escucha:

Proporción de niños que leen historietas según la audiencia de radio

	No oyen	Oyen 1-2 h/d	Oyen 3-5 h/d	(VM)
	88.	83.	81.	(83.)
N:	(16)	(54)	(26)	(96)

- Audiencia de radio e intensidad de exposición a los otros MCM

. No se presentan correspondencias significativas

- Intensidad de audiencia de radio y exposición a los otros MCM

. No aparecen correspondencias significativas

- Intensidad de audiencia de radio e intensidad de exposición a los otros MCM

. La probabilidad de que los niños lean más historietas aumenta con la audiencia de radio en el día de más escucha:

Proporción de niños que leen más historietas a la semana. Datos desagregados según la audiencia de radio.

	No oyen la radio	La oyen 1-2 h/d	La oyen 3-5 h/d	(VM)
Leen 4-7 hist./sem.	21.-----	31.-----	48.----->	(34.)
N:	(14)	(45)	(21)	(80)

2.6. Correspondencias entre la lectura de libros no escolares y el uso de los restantes MCM (115B/19)

- Lectura de libros y exposición a los otros MCM

. Una mayor proporción de los niños que leen algún libro no escolar también leen historietas:

Proporción de niños que leen historietas. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares

	Leen libros	No leen libros	(VM)
Leen his- torietas	<u>92.</u>	<u>74.</u>	(84.)
N:	(53)	(47)	(100)

DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:
LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

Discriminaciones entre varones y niñas
 =====
 referidas a la intensidad de
 =====
 exposición a los MCM
 =====

Respecto al día de la semana en el que ven durante más tiempo la TV:

	<u>Varones</u>	//	<u>Niñas</u>
(1/18)	La ven durante más horas	//	La ven durante menos horas

Discriminaciones referidas a las diferencias en el número de
 =====
 miembros de la familia
 =====

Respecto a la exposición e intensidad de exposición a los MCM:

	<u>Familias de</u> <u>hasta siete miembros</u>	//	<u>Familias de</u> <u>ocho o más miembros</u>
(3/115B)	Mayor número de lectores de libros no escolares	//	Menor número de lectores de libros no escolares
(3/18)	Menos horas de teleaudiencia en el día que más ven la TV	//	Más horas de teleaudiencia en el día que más ven la TV
(3/20)	Mayor número de asistentes al cine	//	Menor número de asistentes al cine
(3/20)	Mayor frecuencia de asistencia al cine	//	Menor frecuencia de asistencia al cine

Discriminaciones existentes entre los niños que acuden a la
 =====
 escuela pública y privada
 =====

En la exposición e intensidad de exposición a los MCM:

	<u>Niños de la escuela pública</u>	//	<u>Niños de la escuela privada</u>
(0/20) (0/115B)	Menos expuestos al cine y a los libros	//	Más expuestos al cine y a los libros
(0/20)	Menos frecuencia de asistencia al cine	//	Más frecuencia de asistencia al cine
(0/18)	Más horas de teleaudiencia el día en el que más ven la TV	//	Menos horas de teleaudiencia el día en el que más ven la TV

Discriminaciones en la intensidad de exposición a los MCM

1ª Televisión:

<u>El día en que más ven la TV:</u>	<u>El día en que más ven la TV:</u>
<u>La ven menos tiempo en mayor</u>	<u>La ven más tiempo en mayor</u>
<u>número (1-5 horas)</u>	<u>número (6-8 horas)</u>

- | | | | |
|-----------|--|----|--|
| (18/16) | Ven la TV todos los días de la semana en <u>menor</u> número | // | Ven la TV todos los días de la semana en <u>mayor</u> número |
| (18/115B) | Leen libros no escolares en <u>mayor</u> número | // | Leen libros no escolares en <u>menor</u> número |
| (18/20) | Van al cine en <u>mayor</u> número | // | Van al cine en <u>menor</u> número |

2ª Cine:

<u>No asisten</u>	//	<u>Asisten</u>
-------------------	----	----------------

- | | | | |
|-----------|--|----|---|
| (20/115B) | Leen libros no escolares en <u>menor</u> número | // | Leen libros no escolares en <u>mayor</u> número |
| (20/18) | El día en el que más ven la TV la ven más horas en <u>mayor</u> número | // | El día en el que más ven la TV la ven durante más hora en <u>menor</u> número |

<u>Asisten una vez al mes</u>	//	<u>Asisten de 2 a 5 veces al mes</u>
-------------------------------	----	--------------------------------------

- | | | | |
|---------|---|----|---|
| (20/18) | El día en que más ven la TV la ven durante más horas en <u>mayor</u> número | // | El día en que más ven la TV la ven durante más horas en <u>menor</u> número |
|---------|---|----|---|

.../...

(Cont.)

3ª Lectura de libros no escolares:Leen

//

No leen

(115B/18)

El día en el que más
ven la TV la ven durante //
más horas en menor núme
ro.

El día en el que más
ven la TV la ven durante
más horas en mayor número

REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS

Uso de los MCM

P.16.b. Proporción de niños que en la escuela privada tienen en sus hogares los siguientes equipamientos:

	%
Vídeo	78.
TV por cable	60.
TV por antena parabólica	26.
Atari	70.

N: (50 en cada caso)

P.16.c. Proporción de niños que en la escuela pública conocen la existencia de los siguientes equipamientos:

	%
Vídeo	16.
Atari	14.

N (50 en cada caso)

P.16. Total de días a la semana en la que el niño ve la TV

<u>Días</u>	<u>%</u>	<u>Días</u>	<u>% acumulado</u>
De 1 a 5	28.	uno	1.
		dos	4.
De 6 a 7	72.	tres	16.
(N) (100)		cuatro	21.
		cinco	28.
		seis	38.
		siete	100.

P.17. Día de la semana en el que el niño ve durante más tiempo la TV

<u>Días</u>	<u>%</u>	<u>Días</u>	<u>% acumulado</u>
Laborables	69.	Lunes	22.
		Martes	5.
Festivos *	31.	Miércoles	9.
		Jueves	4.
N (100)		Viernes	29.
		Sábado	17.
		Domingo	14.

P.17b. Repertorio de programas distintos que los niños dicen haber visto el día de la semana en el que ven más tiempo la TV

<u>Programas</u>	<u>%</u>
- Dibujos animados	24.
- Costumbristas y de humor mexicano	14.
- Películas	13.
- Telenovelas	12.
- Concursos	12.
- Musicales	11.
- Deportes	5.
- Otros	9.

N (349)

* Sábados y domingos

P.18. Total de horas que ve la TV en el día que más la ve.

<u>Horas</u>	<u>%</u>	<u>Horas</u>	<u>% acumulado</u>
De 1 a 5	42.	Una	1.
De 6 a 8	58.	dos	5.
N	(100)	tres	11.
		cuatro	24.
		cinco	42.
		seis	59.
		siete	77.
		ocho o más	100.

P.19. Número de historietas leídas en una semana

	<u>%</u>
No leen	16.
Leen de 1-3 ...	55.
Leen de 4 a 7 ..	29.
N	(100)

P.20. Asistencia mensual al cine

	<u>%</u>
No van	33.
Van	38.
Van 2-5 veces	29.
N	(100)

P.21. Total de días a la semana en los que el niño escucha la radio

<u>Días</u>	<u>%</u>	<u>días</u>	<u>% acumulado</u>
No escucha	17.	Uno	4.
De 1 a 6	30.	dos	10.
7	53.	tres	19.
N	(100)	cuatro	24.
		cinco	26.
		seis	30.
		siete	83.
		no oyen ...	100.

P.22. Día de la semana en el que el niño escucha durante más tiempo la radio.

<u>%</u>	<u>días</u>	<u>%</u>
No escucha..... 16.	Lunes..... 23.	
Laborables..... 52.	Martes..... 9.	
Festivos..... 26.	Miércoles..... 11.	
N.R..... 6.	Jueves..... 4.	
	Viernes..... 5.	
	Sábado..... 17.	
	Domingo..... 9.	
	No oye..... 16.	
N (100)	N.R..... 6.	

P.23. Total de horas que escucha la radio en el día que más la oye.

<u>%</u>	<u>horas</u>	<u>% acumulado</u>
No escucha..... 16.	una..... 30.	
De 1 a 2..... 54.	dos..... 54.	
De 3 a 5..... 26.	tres..... 70.	
N.R..... 4.	cuatro..... 77.	
	cinco..... 80.	
	no oye..... 96.	
	N.R..... 100.	
N (100)		

P.115B. Lectura de libros no escolares en la fecha de la encuesta.

<u>%</u>
Lee..... 53.
No lee..... 47.
N (100)

P. 115. Tipo de libro que estaba leyendo el niño en la fecha de la encuesta.

<u>%</u>
Aventuras, misterio ficción..... 26.
Cuentos maravillosos. 19.
Apoyo didáctico..... 5.
Otros..... 3.
N.P..... 47.
N (100)

3. LAS PRACTICAS LUDICAS

3. LAS PRACTICAS LUDICAS

1. Indicadores de la prácticas lúdicas
2. Las prácticas lúdicas según los rasgos del niño y su entorno
 - 2.1. Diferencias según el sexo de los niños
 - 2.2. Diferencias según la actividad laboral de los niños
 - 2.3. Diferencias según la escuela a la que asisten los niños
 - 2.4. Diferencias según las amistades y enemistades
3. Prácticas lúdicas y prácticas comunicativas
 - 3.1. Según la intensidad de exposición a la TV
 - 3.2. Según la audiencia e intensidad de audiencia de radio
 - 3.3. Según la asistencia y frecuencia de asistencia al cine
 - 3.4. Según la lectura y frecuencia de lectura de historietas
 - 3.5. Según la lectura de libros no escolares

1. INDICADORES DE LA PRACTICAS LUDICAS

Se ha pedido al niño que diga cuál es su juego preferido. El juego de referencia, fue anotado y aparece en el libro de códigos. Posteriormente, en gabinete, cada juego fue analizado recurriendo a un repertorio de indicadores. Los indicadores tienen por objeto evaluar cada juego según las interacciones que genera: en razón de las regulaciones que requiere su práctica; en orden a las destrezas que exigen; según los ámbitos de referencia que recrean; en consideración a la mecanización que introducen. En síntesis, a partir del análisis de cada juego los indicadores aclaran a qué juegan los niños, con quiénes juegan, cómo juegan y qué pautas de socialización genera la práctica de cada juego.

. Los indicadores constan de veintiocho categorías excluyentes, presentadas en pares:

- Análisis tipológico de los juegos preferidos

. Todos los niños indicaron que tenían un juego preferido.

P.77B. Individuales vs grupales: Juegos que los niños pueden jugar solos vs los que requieren la participación de dos ó más niños:

Aproximadamente tres de cada cuatro niños prefieren jugar en grupo.

P.77C. Con juguetes vs sin juguetes: Juegos que implican necesariamente algún juguete, vs los que no lo requieren:

Cinco de cada ocho niños (aprox.) eligen juegos con juguetes.

P.78. Con rudeza física vs sin rudeza física: Juegos que sean bruscos, o en donde se haga uso de la fuerza en modo rudo vs los que no sean bruscos:

Tres de cada cinco niños (aprox.) prefieren jugar sin rudeza.

P.79. Con violencia vs sin violencia: Juegos con castigos físicos o con golpes; igualmente, aquellos en donde se hagan representaciones ficticias de actos violentos vs los que no sean violentos:

Sólo a uno de cada nueve niños (aprox.) les gustan juegos vio-
lentos.

- P.80. Con líderes vs sin líderes: Juegos en los que alguno de los participantes tenga que organizar o guiar a los demás, tomar decisiones por ellos o desarrollar la acción principal del - juego vs los que no requieren división jerárquica de funciones:

Aproximadamente dos de cada cinco niños optan por juegos que tienen líderes.

- P.81. De referencia infantil vs referencia adultos: Juegos que hagan referencia a actividades o comportamientos propiamente - infantiles vs juegos que recreen, imiten o se refieran a situaciones o acciones de personas adultas:

Aproximadamente, dos de cada tres niños, mencionan juegos de referencia a adultos, como sus preferidos.

- P.82. Fantasia de acciones vs ejecución de acciones: Juegos en los que el niño imagina hacer algo o ser alguien vs juegos en donde se llevan a cabo acciones concretas y el niño participa como tal:

Aproximadamente, cinco de cada ocho niños, prefieren juegos donde ejecuten acciones concretas.

- P.83. Juegos populares, de contexto nacional o local vs de contexto mundial: Juegos referidos, originados o jugados sólo en Mé

xico (rondas, v.g.) vs juegos desarrollados en cualquier parte del mundo:

El juego preferido de dos de cada tres niños (aprox.) es un juego de contexto mundial.

- P.84. Competitivos, búsqueda de premio o recompensa vs no competitivos, sin premio o recompensa. Juegos cuyo fin sea el ganar algo o a alguien, vs los que no tengan ese fin:

Tres de cada cuatro niños, aproximadamente, compiten cuando juegan su juego preferido.

- P.85. Deportivos, que requieren destreza física vs no deportivos, sin destreza física: todos los deportes que el niño mencione como juego preferido y aquellos juegos en los que el niño requiera cierta aptitud física vs los que no tengan nada que ver con ejercicios físicos:

Los juegos deportivos son los preferidos por cuatro de cada siete niños aproximadamente.

- P.86. Juegos de creación y recreación espontánea vs reglados: Juegos en los que el niño se desenvuelva libremente, sin reglas establecidas de antemano vs juegos con normas, instrucciones y reglas:

Aproximadamente, tres de cada cuatro niños, eligen juegos reglados.

- P.87. Jerárquicos vs democráticos: Juegos en los que no exista igualdad, real o ficticia, entre los participantes vs aquellos en los que las acciones desarrolladas sean las mismas para todos:

El juego preferido por cinco de cada ocho niños (aprox.) es democrático.

- P.88. Un sólo sexo vs dos sexos: Juegos que por tradición, convención social, por gusto o capacidad de los propios niños, sean jugados por niños de uno u otro sexo vs juegos que normalmente jueguen todos los niños, con independencia de su sexo:

Aproximadamente, cinco de cada nueve niños, tienen por juego preferido alguno que es jugado indistintamente por niños y niñas.

- P.89. Con aparatos tecnológicos vs sin aparatos tecnológicos: Juegos con máquinas y juguetes controlados por ordenadores.. En general todos los derivados de las llamadas "nuevas tecnologías" vs los que no requieren el uso de algún aparato tecnológico. Cinco de cada seis niños (aprox.) eligen un juego sin aparatos tecnológicos.

2. PRACTICAS LUDICAS SEGUN LOS RASGOS DEL NIÑO Y SU ENTORNO

El sexo de los niños y su actividad laboral, así como la escuela a la que asisten y las amistades y enemistades que tienen, son las variables que se analizan a continuación en relación con el juego preferido por los niños.

2.1. Diferencias según el sexo de los niños (1/77b ... 89)

- Cuando los niños son varones, es discriminativo respecto a las niñas, que prefieran juegos con las siguientes características:

- de contexto mundial
- con juguetes
- en los que se ejecuten acciones
- deportivos

También es significativamente más probable que los varones prefieran juegos reglados y competitivos; y más probable que sus juegos tengan una referencia al mundo de los adultos.

- Cuando se examinan las preferencias de las niñas, es discriminativo respecto a los varones que sus juegos tengan las siguientes características:
 - de ambos sexos
 - sin rudeza física

También es significativamente más probable que las niñas prefieran juegos democráticos y sin líderes.

Son aún más numerosas las niñas que gustan de juegos sin violencia.

Características del juego preferido. Diferencias según el sexo de los niños.

<u>Características del juego preferido:</u>	<u>Varones</u>	<u>Niñas</u>	<u>(VM)</u>
De contexto mundial	<u>88.*</u>	<u>49.*</u>	(68.)
Reglados	<u>86.</u>	<u>63.</u>	(74.)
Competitivos	<u>86.</u>	<u>61.</u>	(73.)
Con juguetes	<u>80.*</u>	<u>45.*</u>	(62.)
De ejecución de acciones	<u>78.*</u>	<u>47.*</u>	(62.)
Deportivos	<u>78.*</u>	<u>37.*</u>	(57.)
De referencia a adultos	71.	61.	(66.)
Sin violencia	82.	96.	(89.)
Democráticos	<u>51.</u>	<u>74.</u>	(63.)
Sin líderes	<u>51.</u>	<u>71.</u>	(61.)
De dos sexos	<u>39.*</u>	<u>69.*</u>	(54.)
Sin rudeza física	<u>35.*</u>	<u>90.*</u>	(63.)
N: en cada característica	(49)	(51)	(100)

2.2. Diferencias según la actividad laboral de los niños (106b/77b...89)

- . Cuando se examinan las características de los juegos de los niños activos, es significativamente más probable que sean:
- grupales, de un sólo sexo
 - competitivos, con rudeza física
 - reglados, de ejecución de acciones, jerárquicos
 - deportivos
- . El examen de los juegos preferidos por los niños no activos, muestra que es significativamente más probable que sus juegos carezcan de líderes.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias entre quienes trabajan y no trabajan

<u>Características del juego preferido</u>	<u>Trabajan o han trabajado</u>	<u>No trabajan ni han trabajado</u>	<u>(VM)</u>
Grupales	<u>100.</u>	69.	(76.)
Competitivos	<u>91.</u>	68.	(73.)
Reglados	<u>86.</u>	71.	(74.)
Deportivos	<u>77.</u>	51.	(57.)
De ejecución de acciones	<u>73.</u>	59.	(62.)
Con rudeza física	<u>68.</u>	28.	(37.)
Jerárquicos	<u>55.</u>	32.	(37.)
De un sólo sexo	<u>59.</u>	42.	(46.)
Sin líderes	<u>50.</u>	64.	(61.)
N: en cada característica	(22)	(78)	(100.)

2.3. Diferencias según la escuela a la que asisten los niños (0/77b...89)

. Un número significativamente mayor de los niños que asisten a la escuela privada prefieren los siguientes tipos de juegos:

- De contexto mundial
- democráticos; sin líderes, sin rudeza
- con juguetes
- de ambos sexos

También son más numerosos los niños que prefieren juegos sujetos a reglas y competitivos.

. Entre los niños que acuden a la escuela pública son significativamente más numerosos quienes prefieren juegos con las siguientes características:

- grupales
- deportivos
- sin aparatos tecnológicos

También son más numerosos quienes se inclinan por juegos en los que se ejecutan acciones.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la escuela a la que asisten.

<u>Características del juego preferido</u>	<u>Privada</u>	<u>Pública</u>	<u>(VM)</u>
De contexto mundial	<u>84.</u>	<u>52.</u>	(68.)
Democráticos	<u>82.*</u>	<u>44.*</u>	(63.)
Reglados	82.	66.	(74.)
Competitivos	80.	66.	(73.)
Con juguetes	76.*	48.*	(62.)
Sin líderes	<u>76.*</u>	<u>46.*</u>	(61.)
Sin rudeza física	<u>74.</u>	<u>52.</u>	(63.)
			.../...

(Cont.)

<u>Características del juego</u> <u>preferido</u>	<u>Privada</u>	<u>Pública</u>	(VM)
De dos sexos	<u>72.*</u>	<u>36.*</u>	(54.)
Sin aparatos tecnológicos	<u>77.</u>	<u>94.</u>	(85.)
Grupales	<u>64.</u>	<u>88.</u>	(76.)
De ejecución de acciones	56.	68.	(62.)
Deportivos	<u>46.*</u>	<u>68.*</u>	(57.)
N: en cada característica	(50)	(50)	(100)

2.4. Diferencias según las amistades y enemistades de los niños
(9,11,14a/77B, 78,80,81,88)

- Entre quienes tienen y no tienen amigos de su mismo sexo

- . Tanto los varones como las niñas que tienen amigos de su mismo sexo, manifiestan preferencias distintas frente a juegos con rudeza física y juegos de un sólo sexo.
- . Los varones con amigos del mismo sexo se inclinan en mucho mayor número por juegos donde interviene la rudeza y los compañeros son de su mismo sexo.
- . Las niñas que tienen amigas, se inclinan, en muy poco número, por los juegos donde existen esos mismos rasgos.

Varones y niñas que tienen amigos del mismo sexo. Proporción de quienes se interesan por juegos rudos y de un sólo sexo.

Sexo del niño:	<u>Varones</u>	<u>Niñas</u>	(VM)
Juegan juegos con rudeza física	<u>65.*</u>	<u>10.*</u>	(37.)
Juegan juegos de un solo sexo	<u>60.*</u>	<u>31.*</u>	(46)
N: en cada fila	(46)	(48)	(100)

- Entre quienes tienen y no tienen amigos de distinto sexo

- . Se observa una distribución en todo semejante a la que se ha descrito en el cruce precedente.

Varones y niñas que tienen amigos de distinto sexo. Proporción de quienes se interesan por juegos rudos y de un sólo sexo.

Sexo del niño:	<u>Varones</u>	<u>Niñas</u>	(VM)
Juegan juegos con rudeza	<u>60.*</u>	<u>9.*</u>	(37.)
Juegan juegos de un solo sexo	<u>58.*</u>	<u>33.*</u>	(46.)
N: en cada fila	(43)	(42)	(100)

- Entre quienes tienen y no tienen enemistades

. El que varones y niñas tengan por juego preferido alguno que sea grupal, con rudeza, con líderes, de referencia infantil y de un sólo sexo, no se ve diferenciado significativamente por el hecho de que tengan enemistades de su mismo sexo o de sexo diferente al de ellos.

3. PRACTICAS LUDICAS Y PRACTICAS COMUNICATIVAS. DIFERENCIAS RELACIONADAS CON EL USO DE LOS MCM.

. Para este análisis se han buscado las asociaciones significativas entre el juego preferido por los niños y la exposición e intensidad de exposición a la televisión, la radio, el cine, las historietas y los libros que no sean escolares.

3.1. Según la intensidad de exposición a la TV (18/77b ... 89)

- El grupo de los niños que ven la TV durante menos horas en el día de más audiencia, se diferencian discriminativamente

de quienes la ven más horas, en los siguientes rasgos de sus juegos preferidos:

- Son democráticos
- De ambos sexos

También son significativamente aún más numerosos en estos niños quienes prefieren juegos:

- De contexto mundial
 - Sin rudeza física
 - Sin líderes
- El grupo de los niños que ven la TV durante más horas en el día de más audiencia, se distinguen discriminativamente de quienes la ven menos horas, en que sus juegos preferidos son deportivos.
- También son aún más numerosos quienes prefieren juegos grupales y sin aparatos tecnológicos.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la intensidad de exposición a la TV

<u>Características del juego preferido</u>	<u>1-5 horas/d.</u>	<u>6-8 horas/d</u>	(VM)
Democráticos	<u>83.*</u>	<u>48.*</u>	(63.)
De contexto mundial	<u>79.</u>	60.	(68.)
Sin rudeza física	<u>79.</u>	<u>52.</u>	(63.)
Sin líderes	<u>74.</u>	<u>52.</u>	(61.)
De dos sexos	<u>74.*</u>	<u>40.*</u>	(54.)
Con juguetes	71.	55.	(62.)
Sin aparatos tecnológicos	<u>77.</u>	91.	(85.)
Grupales	69.	81.	(76.)
Deportivos	<u>45.*</u>	<u>66.*</u>	(57.)
N: en cada característica	(42)	(58)	(100)

3.2. Según la audiencia e intensidad de audiencia de radio (23/77b)

- . La probabilidad de que los niños prefieran juegos deportivos aumenta con la audiencia de radio:

Proporción de niños cuyo juego preferido es deportivo. Tendencias según la audiencia de radio

	No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h./d.	(VM)
	50.	57.	58.	(56.)
N:	(16)	(54)	(26)	(100)

- El grupo de niños que oye durante menos tiempo la radio en el día de más audiencia, es significativamente aún más probable que prefieran juegos con los siguientes rasgos:

- De ámbito adulto
- De contexto mundial
- Con juguetes

También son aún más numerosos quienes optan por juegos reglados y competitivos.

- El grupo de niños que oye la radio durante más tiempo en el día de más audiencia, es más probable que opten por juegos sin aparatos tecnológicos.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la intensidad de exposición a la radio

<u>Características del juego</u>	<u>Oyen</u>	<u>Oyen</u>	(VM)
	<u>1-2 h/d.</u>	<u>3-5 h/d.</u>	
Sin aparatos tecnológicos	80.	<u>92</u>	(86.)
Democráticos	52.	69.	(58.)
Reglados	78.	<u>65</u>	(74.)

.../...

(Cont.)

<u>Características del juego</u>	<u>Oyen</u> <u>1-2 h/d.</u>	<u>Oyen</u> <u>3-5 h/d.</u>	(VM)
Competitivos	80.	61.	(74.)
Adultos	78.	50.	(69.)
De contexto mundial	72.	50.	(65.)
Con juguetes	69.	46.	(61.)
N: en cada característica	(54)	(26)	(80)

3.3. Según la asistencia y frecuencia de asistencia al cine (20/77B...88)

- . Una proporción aún mayor de los niños que asisten al cine prefieren juegos:

- De contexto mundial
- Democráticos
- Con juguetes

También son más numerosos quienes prefieren juegos:

- Reglados
- Sin rudeza
- Sin líderes
- De ambos sexos

- . Una proporción significativamente aún más numerosa de niños que no asisten al cine prefieren juegos grupales y sin aparatos tecnológicos.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la asistencia al cine

<u>Características del juego</u>	<u>No van</u>	<u>Van</u>	(VM)
Grupales	<u>94.</u>	<u>67.</u>	(76.)
Sin aparatos tecnológicos	<u>94.</u>	81.	(85.)
Deportivos	64.	53.	(57.)
Reglados	<u>64.</u>	79.	(74.)
De contexto mundial	<u>54.</u>	<u>75.</u>	(68.)
Sin rudeza	<u>52.</u>	69.	(63.)
Sin líderes	<u>48.</u>	67.	(61.)
Democráticos	<u>45.</u>	<u>72.</u>	(63.)
Con juguetes	<u>45.</u>	70.	(56.)
De dos sexos	<u>42.</u>	60.	(54.)
N: en cada característica	(33)	(67)	(100)

- . La proporción de niños que prefieren juegos: de dos sexos, reglados, universales, sin rudeza física, competitivos y democráticos, aumenta con la asistencia al cine.
- . Por el contrario, la probabilidad de que los niños prefieran juegos de referencia a adultos disminuye con la asistencia al cine.

Características del juego preferido de los niños. Tendencias según la asistencia al cine.

<u>Características del juego</u>	<u>No van</u>	<u>Van 1 vez/mes</u>	<u>Van 2-5 vec./mes</u>	<u>(VM)</u>
De 2 sexos	42.	55.	66. →	(54.)
Reglados	64.	76.	83. →	(74.)
De contexto mundial	54.	74.	76. →	(68.)
Sin rudeza física	52.	63.	76. →	(63.)
Competitivos	67.	74.	79. →	(73.)
Democráticos	45.	63.	83. →	(63.)
De referencia a adultos	70. ←	68.	59.	(66.)
N: en cada característica	(33)	(38)	(29)	(100)

- . Una proporción absoluta y relativamente mayor de los niños que van mucho al cine, prefiere juegos sin aparatos tecnológicos, democráticos y con ejecución de acciones y una proporción relativamente menor de estos niños, prefiere juegos sin violencia:

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la frecuencia de asistencia al cine

<u>Características del juego</u>	<u>Asisten 1 vez/mes</u>	<u>Asisten 2-5 v/mes</u>	(VM)
Ejecución de acciones ...	<u>55.</u>	<u>72.</u>	(63.)
Sin aparatos tecnológicos	74.	<u>92.</u>	(81.)
Democráticos	<u>63.</u>	<u>83.</u>	(72.)
Sin violencia	<u>95.</u>	<u>76.</u>	(87.)
N: en cada característica	(38)	(29)	(67)

3.4. Según la lectura y la frecuencia de lectura de historietas
(19/77b ... 89)

- . La probabilidad de que el juego preferido de los niños sea de ambos sexos y sin líderes; democrático y sin violencia, crece con la lectura de historietas.

Características del juego preferido del niño. Tendencias según la lectura de historietas

<u>Características del juego</u>	<u>No lee</u>	<u>1-3/sem.</u>	<u>4-7/sem.</u>	(VM)
De dos sexos	44.	49.	69. →	(54.)
Sin violencia	81.	87.	97. →	(89.)
Sin líderes	56.	58.	69. →	(61.)
Democráticos	50.	62.	72. →	(63.)
N: en cada característica	(16)	(55)	(29)	(100)

- . Una mayor proporción de los niños que leen de 4 a 7 historietas a la semana prefieren juegos: sin rudeza física y de dos sexos, mientras que a una proporción relativamente menor de estos niños, les gustan más los juegos competitivos.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la frecuencia de lectura de historietas

<u>Características del juego</u>	<u>1-3/sem.</u>	<u>4-7/sem.</u>	(VM)
Sin rudeza física	58.	72.	(63.)
De dos sexos	49.	69.	(56.)
Competitivos	78.	62.	(73.)
N: en cada característica	(55)	(29)	(84)

3.5. Según la lectura de libros no escolares (115b/77b ... 89)

- Los niños que leen estos libros, se diferencian discriminativamente de quienes no los leen en que sus juegos son democráticos y de ambos sexos.

También son aún más numerosos quienes tienen juegos sin líderes y sin rudeza física.

- Los niños que no leen esta clase de libros, se diferencian discriminativamente en que sus juegos son deportivos e implican la ejecución de acciones.

También son en mayor número quienes optan por juegos sin aparatos tecnológicos.

Características del juego preferido de los niños. Diferencias según la lectura de libros no escolares

<u>Características del juego preferido</u>	<u>Leen libros</u>	<u>No leen libros</u>	(VM)
Sin aparatos tecnolog.	28.	93.	(85.)
Ejecución de acciones	49.*	77.*	(62.)
Deportivos	42.*	72.*	(56.)
Sin rudeza física	72.	53.	(63.)
Sin líderes	68.	53.	(61.)
Democráticos	79.*	45.*	(63.)
Dos sexos	64.*	43.*	(54.)
N: en cada característica (53)		(47)	(100)

DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:
LAS PRACTICAS LUDICAS

Discriminaciones en las características de los juegos preferidos

 por varones y niñas

	<u>Varones</u>	//	<u>Niñas</u>
(1/83)	De contexto mundial	//	De contexto local
(1/77C)	Con juguetes	//	Sin juguetes
(1/82)	Con ejecución de acciones	//	Con fantasía de acciones
(1/85)	Deportivos	//	No deportivos
(1/88)	De un sólo sexo	//	De ambos sexos
(1/78)	Con rudeza física	//	Sin rudeza física

Discriminaciones en las características de los juegos preferidos por los niños de una y otra escuela

	<u>Niños de la escuela</u> <u>privada</u>	//	<u>Niños de la escuela</u> <u>pública</u>
(0/87)	Democráticos	//	Jerárquicos
(0/80)	Sin líderes	//	Con líderes
(0/77C)	Con juguetes	//	Sin juguetes
(0/88)	De ambos sexos	//	Del mismo sexo
(0/85)	No deportivos	//	Deportivos

Discriminaciones en las características de los juegos preferidos
relacionadas con la intensidad de la exposición a los siguientes
medios.

1o. Televisión

El día que ven la TV durante más tiempo

y la ven hasta 5 hrs. // y la ven 6 o más hrs.

Prefieren juegos: Prefieren juegos:

(18/87) Democráticos // Jerárquicos

(18/88) De ambos sexos // De un sólo sexo

(18/85) No deportivos // Deportivos

2o. Cine

Quienes no asisten // Quienes asisten

Prefieren juegos: Prefieren juegos:

(20/87) Democráticos // Jerárquicos

3o. Lectura de libros no escolares

(1158/86 Quienes Leen // Quienes no leen

Prefieren juegos: Prefieren juegos:

(115b/86) De fantasía de acciones // De ejecución de acciones

(115b/86) No deportivos // Deportivos

(115b/88) De ambos sexos // De un sólo sexo

Discriminaciones en los juegos preferidos según el sexo del niño
 =====
 que tiene amigos
 =====

<u>Varones</u> <u>Con amigos del mismo o</u> <u>distinto sexo</u>	//	<u>Niñas</u> <u>Con amigos del mismo o</u> <u>distinto sexo</u>
(11,9/78) Una mayoría prefiere juegos con rudeza física	//	Una mayoría prefiere juegos sin rudeza física
(11,9/88) De un mismo sexo	//	De ambos sexos

**REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
LAS PRACTICAS LUDICAS**

Los juegos preferidos por los niños

P. 77B.

	%
. Individuales	24.
. Grupales	76.

P. 77C.

. Con juguetes	62.
. Sin juguetes	38.

P. 78.

. Con rudeza física ...	37.
. Sin rudeza física ...	63.

P. 79

. Con violencia	11.
. Sin violencia	89.

P. 80

. Con líderes	39.
. Sin líderes	61.

P. 81

. De referencia infantil	34.
. De referencia adultos	66.

P. 82

. De fantasía de acciones	38.
. De ejecución de acciones	62.

P. 83

. Populares, de contexto local	32.
. De contexto mundial	68.

P. 84

	%
. Competitivos	73.
. No competitivos ..	27.

P. 85

. Deportivos	56.
. No Deportivos	43.
. N.R. (Error)	1.

P. 86

. Espontáneos	26.
. Reglados	74.

P. 87

. Jerárquicos	37.
. Democráticos	63.

P. 88

. De un sólo sexo ..	46.
. De dos sexos	54.

P. 89

. Con aparatos tecnológicos	14.
. Sin aparatos tecnológicos	82.
. N.R. (Error)	4.

N (100 niños en todos los casos)

4. LOS ARQUETIPOS: HEROES Y ANTIHEROES DE LOS
NIÑOS.

4. LOS ARQUETIPOS. HEROES Y ANTIHEROES DE LOS NIÑOS

1. Características de los arquetipos: Los atributos de los héroes y antiheroes.
 - 1.1. Descripción de los atributos.
 - 1.2. Diferencias según los rasgos del niño y su entorno.
 - 1.3. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.
 - 1.4. Correspondencias con las prácticas lúdicas del niño.
 - 1.5. Rasgos de personalidad del héroe.
2. Las acciones que realizan los héroes y los antiheroes.
 1. Dimensiones y orientaciones que caracterizan a las acciones de los arquetipos.
 2. Diferencias según el sexo del niño, sus amistades y la escuela a la que asiste.
 3. Diferencias según el uso de la TV.
 4. Correspondencias con las prácticas lúdicas del niño.
3. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del deseo.
 1. Dimensiones y orientaciones que caracterizan a las acciones de los arquetipos con las que el niño se identifica y no se identifica.
 2. Diferencias según el sexo del niño, el número de miembros que integran su familia y la escuela a la que asisten.
 3. Diferencias según el uso de la TV.

4. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del comportamiento.
 1. Análisis de la identificación activa del niño con el héroe.
 2. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.
5. La evaluación que los niños hacen de los arquetipos.
 1. Evaluación del héroe y el antihéroe.
 2. Diferencias en la evaluación según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.
 3. Diferencias en la evaluación según el uso de los MCM.

1. Características de los arquetipos. Los atributos de los héroes y antihéroes.

Los personajes de los MCM cumplen una función arquetípica en la medida que los niños los prefieren como "Héroes" o los rechazan como "Antihéroes".

Se le ha preguntado al niño cuál era su personaje favorito. El indicador estaba presentado de modo tal que ese personaje pudiese proceder de cualquier MCM. Una pregunta equivalente se hizo para conocer cuál era el "personaje rechazado" o antihéroe. En el libro de códigos aparece la relación nominal de una y otra tipología de arquetipos.

En esta parte del estudio se describen los atributos que poseen por una parte los héroes y por otra los antihéroes. Se comprueba si esos atributos son los mismos o distintos cuando se compara a los niños según sus rasgos, según su entorno, según el uso de los MCM.

Son atributos un repertorio de rasgos que permiten clasificar tanto a los héroes como a los antihéroes en un conjunto de tipologías de personajes. Esos rasgos de clasificación tipológica se refieren a diferencias de identidad, de aptitud y de aparición en los MCM. Se describen seguidamente.

1.1. Descripción de los atributos.

Los indicadores que se han utilizado para identificar los atributos de los héroes y de los antihéroes son los siguientes:

- . El carácter existencial del arquetipo. Este indicador se ha dicotomizado en 2 categorías: "Real" vs "Ideal". Se han clasificado como personajes reales aquellos que designan a personas que existen o han existido. En la categoría "ideales" se incluyen todos los personajes de ficción.
- . La naturaleza del arquetipo. Las categorías utilizadas para este indicador son "Humana" vs "No humana". A su vez los arquetipos de naturaleza "No humana", se han clasificado en - "Animales" y "Entes míticos".
- . El sexo del arquetipo. Se utilizan las categorías "Varón" vs "Mujer" para los personajes humanos y "Macho" vs "Hembra" para los no humanos.
- . La edad respecto al niño. La agrupación de las categorías personaje "Mayor que el niño", "Menor que el niño" y "De la misma edad que el niño" da lugar a la categoría "Edad definida". La complementaria es la "Edad indefinida" de los arquetipos. Corresponde a aquellos arquetipos que por su naturaleza no pueden ser identificados con una edad biológica.

- . La temporalidad del arquetipo. Este indicador se ha dicotomizado en las categorías "Presente" vs "no presente". La temporalidad presente se refiere a la aparición de los personajes en contextos actuales. La no presente tiene que ver con la presentación de los personajes en épocas pasadas, futuras o carentes de ubicación temporal.
- . La nacionalidad del arquetipo. Las categorías de este indicador se han agrupado en "Mexicano y latinoamericano" vs "Norteamericano" vs "Otras". En "Otras", se incluye a los personajes de nacionalidades europeas y asiáticas.
- . La posesión de poderes mágicos o sobrenaturales. Se ha dividido a los arquetipos entre aquellos que poseen poderes sobrehumanos (p.e. volar; vista de rayos X, etc.) y quienes no los tienen.

Para controlar la presencia del héroe y del antihéroe en los -
MCM se dispone de dos variables:

- . La participación en cada medio de comunicación en la selección del arquetipo. Los arquetipos pueden provenir de la TV, la radio, las historietas, el cine y los libros, exclusiva o indistintamente. Se anota en cuál o cuáles de estos medios el niño ha podido tener noticia del arquetipo.

- . El tipo de programa en el que aparece. Los programas en donde salen los arquetipos se han dicotomizado en los que van destinados a públicos "adultos", y los que se realizan y difunden para públicos "infantiles".

a) Descripción de los atributos del héroe.

P.24b. El carácter existencial.

- . Uno de cada cuatro niños (aprox.) prefieren personajes que son reales.

P.25. La Naturaleza

- . Algo más de la mitad de los niños eligen personajes de naturaleza no humana, es decir, animales o entes míticos.

P.26. El sexo.

- . A la casi totalidad de los niños les gustan los personajes que son varones o machos.

P.27. La edad respecto al niño.

- . Aproximadamente tres de cada cinco niños prefieren personajes que tienen una edad definida. Quienes teniendo una edad concreta, son personajes mayores que el niño, son elegidos por casi la mitad de la muestra. No existe ningún niño que se interese en un personaje menor que él mismo.

P.28. La temporalidad

- . Los personajes que les gustan a la mayoría de los niños se ubican en el presente. Sólo uno de cada ocho niños (aprox.) prefieren personajes que aparecen en contextos temporales pasados o futuros.

P.30. La nacionalidad

- . La mitad de los niños tienen como héroe a algún personaje identificado como de nacionalidad USA. Sólo uno de cada - seis niños (aprox.) eligen a un personaje latinoamericano, incluidos los mexicanos.

P.24d. Poderes mágicos o sobrenaturales

- . Aproximadamente cuatro de cada cinco niños eligen personajes que no poseen poderes sobrehumanos.

Las variables relativas a la presencia de los arquetipos en los MCM muestran los siguientes datos:

P.50 (a y b). Participación en cada medio de comunicación en la selección del personaje favorito.

El personaje favorito de los niños puede provenir de cualquiera de los siguientes medios: TV, cine, historietas y radio. El personaje puede aparecer solamente en uno o varios medios a la vez.

- . El 31% de los niños prefieren personajes que aparecen solamente en la TV. Un 3% de los niños eligen únicamente personajes que se presentan en el cine, y otro 3% de los niños escoge aquellos que aparecen exclusivamente en historietas. No hay ningún niño que prefiera a personajes que sólo aparezcan en la radio.
- . La mitad de los niños tienen por personajes favoritos a los que aparecen en la TV, si incluimos tanto los que proceden

solamente de este medio y los que al tiempo también aparecen en otro. Un tercio tienen por preferidos a personajes que están en las historietas o en las historietas y además en otros medios. La sexta parte ha elegido a quienes se presentan en el cine o en el cine y además en otro medio. Sólo uno de cada catorce niños prefiere a un personaje emitido en radio o en radio y otro medio. .

P.24c. Tipo de programa en el que aparece.

- . Cuatro de cada cinco niños (aprox.) prefieren personajes que aparecen en programas destinados al público infantil; y dos de cada nueve niños (aprox.) eligen a los que salen en programas destinados a adultos.

Se ha efectuado igualmente un estudio de la correspondencia que existe entre los atributos de los Arquetipos. Se comprueba si la naturaleza del personaje (humana vs no humana) se asocia o disocia con la edad del personaje y con su ubicación en el tiempo (presente vs no presente).

Por lo que respecta a la correspondencia entre los atributos del héroe, los datos obtenidos son los siguientes:

Diferencias en la edad del personaje según su propia naturaleza.
(25/27)

- . Una proporción absoluta y relativamente mayor de los personajes de naturaleza no humana (animal o mítica) tienen edad indefinida :

Personajes con edad indefinida entre los héroes de naturaleza humana y no humana.

	Humanos	No humanos	VM
	<u>0.</u> *	<u>69.</u> *	(41.)
N:	(41)	(59)	(100)

. De los personajes míticos una proporción absoluta y relativamente mayor tienen edad definida (igual o mayor que la edad del niño):

Personajes con edad definida entre los héroes de naturaleza animal o mítica.

	Animales	Míticos	VM
	<u>15.</u> *	<u>63.</u> *	(31.)
N:	(40)	(19)	(59)

Diferencias en la temporalidad del personaje según su propia naturaleza. (25/28)

. La casi totalidad de los personajes humanos actúan en contextos temporales presentes:

Personajes ubicados en el presente entre los héroes de naturaleza humana y no humana.

	Humanos	No humanos	VM
	<u>98.</u>	<u>76.</u>	(85.)
N:	(41)	(59)	(100)

- . Una proporción todavía mayor de los personajes de naturaleza animal actúan en el presente:

Personajes ubicados en el presente entre los héroes de naturaleza animal y mítica.

<u>Animal</u>	<u>Mítica</u>	<u>VM</u>
<u>88.</u>	<u>53.</u>	(76.)

b) Descripción de los atributos del Antihéroe.

P.51b. Carácter existencial.

- . Aproximadamente cinco de cada siete niños rechazan a personajes de existencia real.

P.52. Naturaleza.

- . Más de la mitad de los niños no gustan de personajes de naturaleza humana.

P.53. Sexo.

- . La casi totalidad de los niños tienen como personaje rechazado a hombres o machos.

P.54. Edad respecto al niño.

- . Aproximadamente cuatro de cada cinco niños rechazan a personajes que tienen una edad definida.
- . De los niños que rechazan a los personajes de edad definida, tres de cada cinco (aprox.), lo hacen de antihéroes que son mayores que ellos. Solamente se presenta un caso en el que el niño rechaza a personajes menores que él.

P.55. Temporalidad.

- . A tres de cada cuatro niños (aprox.), no les gustan los personajes de temporalidad presente.

P.57. Nacionalidad.

- . Casi la mitad de los niños (seis de cada tres aprox.) rechazan a personajes de nacionalidad estadounidense. Los de na-

cionalidad mexicana y latinoamericana son rechazados por tres de cada diez niños. Finalmente, uno de cada cuatro niños rechaza a los personajes europeos y de otras nacionalidades.

P.51d. Poderes mágicos o sobrenaturales.

- . Los personajes con poderes sobrehumanos son rechazados por uno de cada cinco niños, mientras que los que no poseen dichos poderes son rechazados por tres de cada cuatro niños.

P.51c. Tipo de programa en el que aparece.

- . Tres de cada cuatro niños, aprox., rechazan a personajes que aparecen en programas infantiles.

P.76a y 76b. Participación de cada medio de comunicación en la selección del personaje favorito.

- . El personaje rechazado por los niños puede provenir de cualquiera de los siguientes medios: cine, TV, radio e historietas, y puede aparecer solamente en uno o en varios a la vez. La mitad de los niños rechazan a personajes que sólo aparecen en la TV. Solamente un niño rechaza a personajes que únicamente actúan en la radio y a otro niño no le gustan los personajes que sólo aparecen en las historietas. Finalmente, tres niños tienen por personaje rechazado a alguno que únicamente se presenta en el cine.

Al analizar la procedencia de los personajes rechazados se observa que en la TV o en la TV y además en otros muchos aparece el 60%;

en las historietas o en las historietas y otros medios un 21%; en el cine o en el cine y además en otros medios el 14% y, por último, en la radio o en la radio y además en otros medios un 5%.

El estudio de la correspondencia entre los atributos del anti-héroe ofrece los siguientes datos:

Diferencias en la edad del personaje rechazado según su propia naturaleza, (52/54)

- . Ningún personaje de naturaleza humana tiene edad indefinida.
- . La mayoría de los personajes no humanos tiene edad indefinida:

Personajes con edad indefinida entre los antihéroes de naturaleza humana y no humana.

	Humanos	No humanos	VM
	<u>0.*</u>	<u>51.*</u>	(22.)
N:	(57)	(43)	(100)

- . La naturaleza del personaje rechazado discrimina la definición de la edad:

Personajes de edad definida entre los antihéroes de naturaleza animal y mítica.

	Animales	Míticos	VM
	<u>5.*</u>	<u>95.*</u>	(49.)
N:	(22)	(21)	(43)

Diferencias en la temporalidad del personaje según su propia naturaleza (52/55).

Una proporción todavía mayor de los personajes de naturaleza animal poseen una temporalidad presente :

Personajes ubicados en el presente entre los antihéroes de naturaleza animal y mítica.

	Animales	Míticos	VM
	<u>91.</u>	<u>62.</u>	(77.)
N:	(22)	(21)	(43)

1.2. Diferencias en los atributos de los arquetipos según los rasgos del niño y de su entorno.

a) Diferencias en los atributos del héroe.

Según el sexo de los niños (1/24b; 25; 27; 24d; 24c)

No se presentan diferencias significativas.

Diferencias en la naturaleza del personaje favorito según el número de miembros que integran la familia del niño (3/25)

. No se han observado diferencias significativas.

Correspondencias entre el sexo y la edad de las amistades y enemistades del niño y el sexo y la edad del personaje favorito.
(9, 10, 11, 12, 14a/26, 27)

. La edad y el sexo de los personajes favoritos no se asocian significativamente con la edad y el sexo de las amistades y enemistades de los niños.

Según la escuela a la que asisten. (0/24b; 24c; 24d, 25, 27, 30,50)

En la naturaleza del personaje favorito.

. Una menor proporción del total de niños tienen como personaje favorito a alguno de naturaleza no humana, pero los niños que asisten a la escuela privada invierten esa pauta marcada por el valor modal:

Proporción de niños cuyos héroes son de naturaleza no humana. Datos desagregados según la escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>52.</u>	<u>30.</u>	(41.)
N:	(50)	(50)	(100)

En la edad del personaje favorito.

La mayoría de los niños que asisten a la escuela privada prefieren personajes con edades definidas:

Proporción de niños cuyos héroes tienen edad definida. Datos desagregados según la escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>74.*</u>	<u>44.*</u>	(59.)
N:	(50)	(50)	(100)

En el medio de comunicación donde aparece el personaje favorito.

Un número aún menor de los niños que asisten a la escuela privada seleccionan como personaje favorito a alguno que únicamente se presenta en la TV:

Proporción de niños en cada escuela cuyo personaje favorito aparece sólo en la televisión.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>20.</u>	<u>42.</u>	(31.)
N:	(50)	(50)	(100)

b) Diferencias en los atributos del antihéroe.Según el sexo de los niños (1/51b; 52; 54; 51d; 51c)

No se presentan diferencias significativas

Correspondencias entre el sexo y la edad de las amistades y enemistades del niño y el sexo y la edad del personaje rechazado (9, 10, 11, 12, 14a/53, 54).

- . La edad y el sexo de los personajes que los niños rechazan no se asocian significativamente respecto a la edad y el sexo de las amistades y enemistades de los niños.

Según la escuela a la que asisten los niños (0/51b, c, d; 52, 54; 57; 76)En la nacionalidad del personaje rechazado

- . La asistencia a una u otra escuela discrimina que el personaje rechazado de los niños sea de nacionalidad USA:

Distribución de la nacionalidad del personaje rechazado. Datos desagregados según la escuela a la que asisten los niños.

Nacionalidad	Privada	Pública	(VM)
Mexicana y latinoamericana	39.	26.	(33.)
Estadounidense	37.*	65.*	(50.)
Otras	24.	9.	(17.)
N:	(49)	(43)	(92)

En el medio de comunicación donde aparece el personaje rechazado.

- . Al igual que en el caso del personaje favorito, el medio de presentación del personaje rechazado, se ve deformado discriminativamente por la clase de escuela a la que asisten los niños:

Proporción de niños en cada escuela cuyo personaje rechazado aparece sólo en la televisión.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>38.</u> *	<u>60.</u> *	(49.)
N:	(50)	(50)	(100)

1.3. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM

- a) Diferencias en los atributos del héroe. (18,19,20,23,115B/24b,
c,d;25,27,30,,50)

Según la intensidad de exposición a la TV.

. No se presentan diferencias significativas.

Según la audiencia e intensidad de audiencia de radio.

(23/50). Una proporción aún mayor de los niños sobreexpuestos a la radio tienen como personaje favorito a alguno que actúa en varios MCM.

Proporción de niños cuyo personaje favorito aparece al mismo tiempo en más de un MCM. Datos desagregados según la intensidad de audiencia de radio.

Oyen la radio 1-2 h/d.	Oyen la radio 3-5 h/d.	(VM)
63.	<u>77.</u>	(68.)
N: (54)	(26)	(80)

(23/24c, 24d, 25, 27). La probabilidad de que los niños prefieran a personajes sin poderes sobrehumanos; de naturaleza no humana; de edad indefinida y que aparezcan en programas infantiles, aumenta conforme se incrementa la audición de radio:

Rasgos del personaje favorito. Tendencias relacionadas con la audiencia de radio

	No oyen la radio	Oyen 1-2 h/d	Oyen 3-5 h/d	(VM)
Sin poderes no humanos	69.	74.	88.	(77.)
Naturaleza no humana	50.	57.	69.	(61.)
Edad indefinida	25.	33.*	69.*	(45.)
Actuación en pro- gramas infantiles	75.	78.	85.	(80.)
N: en cada rasgo	(16)	(54)	(26)	(96)

Según la asistencia y frecuencia de asistencia al cine.

(20/24B, 30). Una proporción todavía menor de los niños que van al cine tienen por personaje favorito a alguno de existencia real y nacionalidad mexicana:

Proporción de niños cuyo personaje favorito tiene existencia real y es de nacionalidad mexicana. Datos desagregados según la asistencia al cine.

	No van al cine	Van al cine	(VM)
Existencia real	36.	16.	(23.)
Nacionalidad mexicana	33.	9.	(17.)
N: en cada rasgo	(33)	(67)	(100)

(20/24d, 25 y 50). Los personajes con poderes sobrehumanos; de naturaleza no humana y que actúan en uno o varios medios de comunicación, son preferidos por más niños que van al cine y, en mayor proporción, por quienes van mucho:

Rasgos del personaje favorito. Tendencias relacionadas con la asistencia al cine.

	No van al cine	Van 1 vez al mes	Van de 2-5 veces mes	(VM)
Con poderes no humanos	15.	16.	<u>38.</u>	(22.)
Naturaleza no humana	<u>54.</u>	58.	<u>65.</u>	(59.)
Aparece en varios MCM	61.	66.	<u>83.</u>	(69.)
N: en cada rasgo	(33)	(38)	(29)	(100)

Según la lectura y la frecuencia de lectura de historietas.

(19/50). Es más probable que los niños que leen menos historietas prefieran a un personaje que sólo aparece en la TV:

Proporción de niños cuyo personaje favorito sólo aparece en la TV. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas

	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
	<u>33.</u>	<u>14.</u>	(26.)
N:	(55)	(29)	(84)

(19/24b; 25; 30; 50). La probabilidad de que los niños tengan como personaje favorito a alguno de carácter real; naturaleza no humana; nacionalidad mexicana y que aparezca actuando no sólo en la TV sino en varios medios, aumenta con la lectura de historietas:

Rasgos del personaje favorito. Tendencias relacionadas con la lectura de historietas.

	No leen	1-3/sem.	4-7/sem.	(VM)
Existencia real	12.	24.	28.	(23.)
Naturaleza no humana	50.	58.	65.	(61.)
Nacionalidad mexicana	0.	19.	25.	(18.)
Aparece en varios MCM	44.	67.	86.	(69.)
N: en cada rasgo	(10)	(55)	(29)	(100)

Según la lectura de libros

(115B/30). La lectura de libros no escolares discrimina la preferencia por personajes de nacionalidad USA:

Nacionalidad del personaje favorito de los niños. Datos desagregados según la lectura de libros

Nacionalidad	Leen	No leen	(VM)
Mexicana	11.	23.	(17.)
USA	66.*	34.*	(51.)
Otra	23.	43.	(32.)
N:	(53)	(47)	(100)

(115B/50). Una proporción todavía mayor de los niños que leen libros no escolares, tienen por personaje favorito a alguno que actúa indistintamente en varios MCM:

Proporción de niños cuyo personaje favorito aparece en varios MCM.
 Datos desagregados según la lectura de libros no escolares.

	Leen	No leen	(VM)
	<u>83.</u>	<u>53.</u>	(69.)
N:	(53)	(47)	(100)

b) Diferencias en los atributos del antihéroe. (18,19,20,23,115B/
 51B,51c,51d,52,54,76)

(18/76). Según la intensidad de exposición a la TV.

. La intensidad de audiencia de TV en el día de más audiencia,
 discrimina que el personaje rechazado aparezca exclusivamente
 en la programación de la TV.

Proporción de niños cuyo personaje rechazado sólo aparece en la TV.
 Datos desagregados según la intensidad de exposición a la TV.

	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
	<u>31.*</u>	<u>62.*</u>	(49.)
N:	(42)	(51)	(100)

Según la audiencia e intensidad de audiencia de radio.

(23/51,52,54,76a) La probabilidad de que los niños rechacen a perso-
 najes ideales, de naturaleza no humana; edad indefinida y que
 sólo aparezcan en la TV, aumenta según se intensifica la au-
 diencia de radio.

Rasgos del personaje rechazado. Tendencias relacionadas con la audiencia de radio

	No oyen la radio	Oyen de 1-2 h/d	Oyen de 3-5 h/d	(VM)
Existencia ideal	63.	67.	<u>80.</u>	(69.)
Naturaleza no humana	31.	39.	<u>56.</u>	(42.)
Edad indefinida	12.	20.	<u>35.</u>	(19.)
Sólo aparece en TV	25.	52.	<u>58.</u>	(49.)
N: en cada rasgo	(16)	(54)	(25)	(100)

(20/52,54) Según la asistencia y frecuencia de asistencia al cine.

. Una proporción aún mayor de los niños que van al cine rechaza a personajes de naturaleza humana y de edad definida:

Proporción de niños a quienes no les gustan los personajes "humanos" y con edad "definida". Datos desagregados según la asistencia al cine.

	No van al cine	Van al cine	(VM)
Naturaleza humana	<u>67.</u>	53.	(58.)
Edad definida, (Mayor o igual a la del niño)	<u>85.</u>	75.	(78.)
N: en cada rasgo	(33)	(67)	(100)

(20/76) La asistencia al cine discrimina que el personaje rechazado no proceda exclusivamente de la TV:

Proporción de niños cuyo personaje rechazado aparece indistintamente en varios MCM. Datos desagregados según la frecuencia de asistencia al cine.

	Van al cine una vez al mes	Van al cine de 2 a 5 ve- ces al mes	(VM)
	<u>39.*</u>	<u>66.*</u>	(51.)
N:	(38)	(29)	(67)

Según la lectura y frecuencia de lectura de historietas.

(19/51d,52,54,76). La probabilidad de que los niños tengan como per-
sonajes rechazados a quienes tienen poderes sobrehumanos, natu-
raleza no humana, edad indefinida y que actúan en varios MCM
se incrementa con la lectura de historietas:

Rasgos del personaje rechazado. Tendencias relacionadas con la lec-
tura de historietas.

	No leen historietas	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Con poderes no humanos	19.-----	26.-----	28.----->	(27.)
De naturale- za no humana	33.-----	44.-----	45.----->	(44.)
Edad indefinida	18.-----	22.-----	24.----->	(23.)
Varios MCM	42.-----	51.-----	55.----->	(52.)
N: en cada rasgo	(16)	(54)	(29)	(100)

Según la lectura de libros no escolares.

115b/51d) Una proporción relativamente mayor de los niños que leen libros rechazan los personajes con poderes sobrehumanos:

Proporción de niños que rechazan a personajes con poderes sobrehumanos. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares

	Leen	No leen	(VM)
	<u>34.</u>	<u>15.</u>	(25.)
N:	(52)	(47)	(99)

1.4. Correspondencias con las prácticas lúdicas del niño.

a) Correspondencias con los atributos del héroe.

Según las características del juego preferido por los niños.
(81,88/26,27)

- . El que el juego preferido por los niños haga referencia a ámbitos adultos o a ámbitos infantiles no se corresponde significativamente con la edad del personaje favorito de los niños.
- . Tampoco existen correspondencias entre la preferencia de los niños por juegos de un sólo sexo o juegos de ambos sexos y el que el personaje favorito sea hombre o mujer.

b) Correspondencias con los atributos del antihéroe.

Según las características del juego preferido por los niños.
(81,88/53,54)

- . Al igual que en el caso del héroe, no aparecen correspondencias significativas entre los juegos de un sólo sexo o de ambos sexos que prefieren los niños y el sexo del personaje rechazado.
- . Tampoco se han encontrado correspondencias significativas entre los juegos de referencia a ámbitos de adultos o infantiles y la edad del personaje rechazado.

1.5. Rasgos de personalidad del Héroe.

. El niño indicó el nombre de su héroe. Generalmente este personaje aparece con frecuencia en los MCM. Por esa razón fue posible identificar en gabinete sus cualidades (*). El análisis efectuado da el siguiente resultado:

. Entre las cualidades de los personajes favoritos de los niños aparece con una alta frecuencia la alegría. En cambio, aparecen con frecuencias bajas todas las de energía, aptitud y riqueza, y entre las de carácter, el cariño y la bondad. Destaca por su baja frecuencia la mención de personajes con el rasgo de trabajador.

P.117. Alegre.

Aproximadamente, tres de cada cinco niños tienen por personaje favorito a alguno que es alegre.

P.118. Cariñoso.

El personaje favorito de uno de cada cuatro niños es cariñoso.

P.119. Bueno.

La bondad es uno de los rasgos que caracterizan a los personajes favoritos de dos de cada cinco niños.

P.120. Inteligente.

Aproximadamente uno de cada tres niños ha elegido como persona

(*) Estos mismos indicadores se han utilizado en todas las otras ocasiones en las que se ha buscado información sobre cualidades.

je favorito a alguno que es inteligente.

P.121. Trabajador.

Solamente dos de cada trece niños tienen personajes favoritos que sean trabajadores.

P.122. Fuerte.

El personaje favorito de tres de cada diez niños es fuerte.

P.123. Valiente.

La valentía es un rasgo que poseen los personajes favoritos de uno de cada tres niños (aprox.).

P.124. Rico.

Aproximadamente uno de cada diez niños tienen por personaje favorito a alguno que es rico.

2. Las acciones que realizan los héroes y los antihéroes.

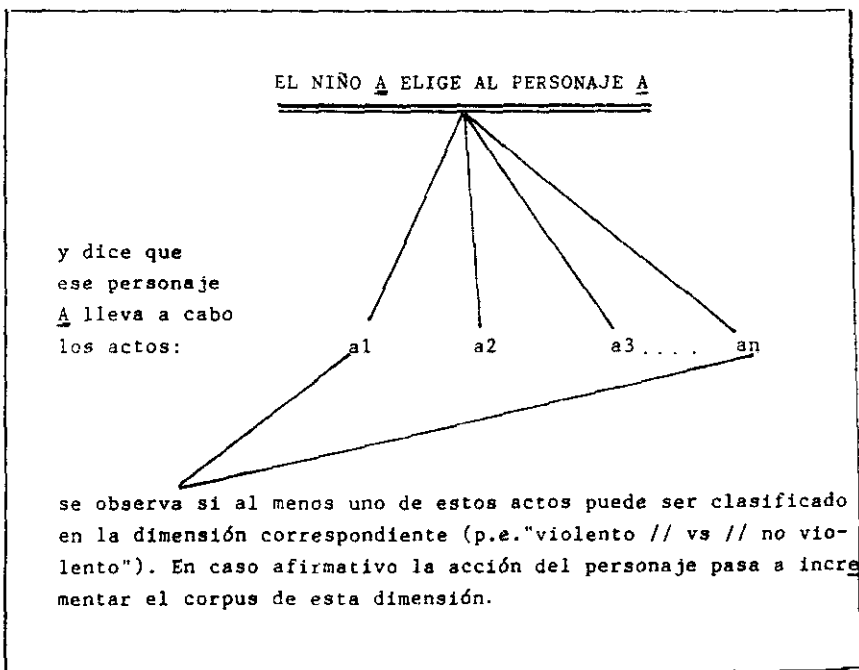
2.1. Dimensiones (a) y orientaciones (b) que caracterizan a las acciones de los arquetipos

Como se ha indicado, cada niño proporcionó el nombre de un personaje favorito y de otro rechazado. La descripción de los atributos de estos arquetipos ha quedado realizada en las páginas precedentes. El siguiente paso en la encuesta consistió en preguntarle al niño qué cosas hacía el héroe, y luego qué cosas hacía el antihéroe. Se anotaron todas las acciones que el niño le atribuyó a cada uno de estos dos personajes.

El conjunto de las acciones con las que el niño caracterizó a su personaje favorito, sirvió de corpus de datos para hacer una tipología de los actos que llevan a cabo los personajes preferidos por los niños. Del mismo modo se operó para elaborar la tipología de actos que llevan a cabo los personajes rechazados por los niños.

(a₁) Dimensiones utilizadas para clasificar los tipos de acciones que los niños les atribuyen a los Arquetipos.

El esquema que aclara cómo se desglosa el corpus de acciones de los personajes cuando se les incluye o excluye de cada dimensión es el siguiente:



Se procede de la misma manera para seleccionar el corpus de personajes que se incorporan a cada una de las restantes dimensiones.

Un procedimiento análogo se realizó en el caso de los personajes rechazados (Antihéroes).

(a₂) Dimensiones en las que se clasifican los personajes héroes y antihéroes de los niños.

Como resultado de este análisis en gabinete, el corpus de acciones que podían ser analizadas en las categorías de cada dimensión quedó de la siguiente forma:

Niños que eligen un personaje cuyas acciones se clasifican en la dimensión:	Cuando describen Héroes %	Cuando describen Antihéroes %
Jerárquica-democrática	68.	76.
Competitiva-no competitiva	79.	73.
Violenta-no violenta	55.	63.
De dominio-sumisión	57.	73.
De contexto mundial-local	100.	99.
Con-sin instrumentos tecnológicos	29.	29.
Posibles-imposibles para los hombres	99.	100.
De uno-de ambos sexos	98.	100.
De ámbito infantil-adulto	100.	99.
Deportivas-no deportivas	77.	72.
Sin creatividad-creativas	81.	82.

N: 100 niños en cada caso

(b) Categorías utilizadas para evaluar la orientación de las acciones de los personajes en cada dimensión.

Una vez conocidos los personajes cuyas acciones podían ser clasificadas en cada dimensión, se procedió a evaluar la orientación que tenía la acción del citado personaje. Por ejemplo, el niño puede describir acciones de un personaje "que trabaja en equipo con - otros". Las acciones de este personaje probablemente llevan a poder clasificarle en la dimensión "comportamiento de dominio // vs // comportamiento de sumisión". Si alguna de las acciones que el niño le atribuye al personaje son aristocráticas, impositivas, prepotentes, se evaluará la acción del personaje como de "dominio".

Cada dimensión tiene dos categorías excluyentes: precisamente las mismas que se utilizaron cuando se analizaron los juegos y que se describieron en esa parte de la investigación. Se ha utilizado el mismo repertorio de categorías excluyentes tanto en los juegos (acciones del niño) como en las acciones que llevan a cabo los arquetipos, para que sea posible la comparación entre ambos repertorios.

(a) Clasificación y evaluación de las acciones del Héroe.

P.36a. Violencia versus no violencia:

Más de la mitad de los niños prefieren a personajes involucrados en acciones de violencia //vs// no violencia. De estos personajes, tres de cada cuatro, (aprox.) actúan con violencia.

P.37a. Dominio versus sumisión:

Un poco más de la mitad de los niños tienen como personajes favoritos a aquellos involucrados en relaciones de dominio //vs// sumisión. Dos de cada tres de estos personajes, (aprox.) llevan a cabo acciones de dominio.

P.38a. Ámbito infantil versus ámbito adulto:

El personaje favorito de tres de cada cinco niños (aprox.) realiza acciones de persona adulta.

P.39a. Imposibles para el humano versus posibles para el humano:

La mayoría de los niños prefieren a personajes que desempeñan acciones posibles para el humano.

P.40a. Contexto local versus contexto mundial:

La casi totalidad de niños tiene como personajes favoritos a los que desarrollan acciones de contexto mundial.

P.41a. Competitivas versus no competitivas:

Cuatro de cada cinco niños, (aprox.) prefieren a personajes cuyas acciones cabe analizar como competitivas o no competitivas. De estos personajes, tres de cada cuatro actúan competitivamente.

P.42a. Deportivas versus no deportivas:

El personaje favorito de tres de cada cuatro niños, (aprox.) realiza acciones que pueden ser evaluadas con este indicador. De estos personajes, algo más de la mitad realizan acciones deportivas.

P.43a. Creativas y artísticas versus sin creatividad, regladas:

Cuatro de cada cinco niños, (aprox.) tienen por personaje favorito a alguno cuyas acciones pueden ser analizadas en la dimensión creativas //vs// no creativas. Tales personajes, en una proporción algo mayor, actúan creativa o artísticamente.

P.44a. Roles jerárquicos versus roles democráticos:

La mayoría de los niños prefieren a personajes cuyas acciones están incluidas en un sistema de roles, al que se puede evaluar según la estructura jerárquica o no jerárquica del sistema. La gran mayoría de estos personajes aparecen en posiciones jerárquicas.

P.45a. Un sólo sexo versus dos sexos:

La gran mayoría de los niños tienen como personaje favorito a alguno cuyas acciones pueden ser realizadas tanto por hombres

como por mujeres.

P.46a. Con instrumentos tecnológicos versus sin instrumentos tecnológicos:

Solamente un 30% de los niños, (aprox.) prefieren a personajes cuyas acciones se llevan a cabo con aparatos e instrumentos. De estos personajes, cinco de cada seis, (aprox.) actúan con instrumentos tecnológicos.

A continuación se describe la orientación que tienen las acciones del personaje favorito:

Diferencias según la propia naturaleza de los personajes.
(25/36A...46A)

- . Cuando un Héroe posee naturaleza Humana, es significativamente aún más probable que realice las siguientes acciones:

- Posibles al humano
- De dominio
- Posibles para ambos sexos

También es todavía más frecuente que sus acciones tengan orientación violenta.

- . Cuando un Héroe posee naturaleza No Humana, es significativamente aún más probable que las acciones que realice tengan la siguiente orientación:

- De contexto mundial
- Deportivas

- . La dimensión humano //vs// no humano discrimina que las acciones del personaje estén o no orientadas hacia prácticas deportivas.

. Cuando un Héroe posee naturaleza Animal es significativamente más probable que realice las siguientes acciones:

- Creativas o artísticas
- Posibles para ambos sexos
- Posibles para los humanos

. Cuando un Héroe posee naturaleza Mítica, es significativamente más probable que las acciones que realiza tengan -- orientación hacia el ámbito adulto.

También resulta todavía más frecuente que las acciones estén orientadas:

- Hacia contextos mundiales
- En interacciones jerárquicas, de dominio y competitivas
- Con ejecución de violencia
- Orientadas a la práctica deportiva

. La dimensión Animal //vs// mítica discrimina que las acciones del personaje estén o no orientadas hacia:

- El ámbito adulto/infantil
- Las actividades posibles para uno/ambos sexos
- Las actividades posibles/no posibles para los humanos.

Evaluación de las acciones que realizan los Héroes humanos y no humanos.

Personajes Héroes cuyas acciones son:	Héroes Humanos		Héroes no Humanos		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Posibles al humano	(41)	<u>95.</u>	(59)	<u>59.</u>	(100)	(74.)
De dominio	(24)	<u>83.</u>	(33)	<u>58.</u>	(57)	(68.)
De violencia	(17)	82.	(38)	71.	(55)	(75.)
Dos sexos	(41)	<u>71.</u>	(57)	53.	(98)	(60.)
Mundiales	(41)	<u>78.</u>	(59)	<u>97.</u>	(100)	(89.)
Deportivas	(26)	<u>42.*</u>	(52)	<u>65.*</u>	(77)	(58.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser analizadas en la correspondiente dimensión.

Evaluación de las acciones que realizan los Héroes animales y míticos.

Personajes. Héroes cuyas acciones son:	Héroes animales		Héroes míticos		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Mundiales	(40)	95.	(19)	100.	(59)	(97.)
Jerárquicas	(26)	85.	(15)	100.	(41)	(90.)
Ambito adulto	(40)	<u>45.*</u>	(19)	<u>84.*</u>	(59)	(58.)
De dominio	(16)	31.	(17)	82.	(33)	(58.)
Competitivas	(34)	74.	(18)	78.	(52)	(75.)
Deportivas	(35)	60.	(17)	76.	(52)	(65.)
Violencia	(21)	67.	(17)	76.	(38.)	(71.)
Creativas, artísticas	(33)	<u>73.</u>	(14)	21.	(47)	(57.)
Dos sexos	(39)	<u>72.*</u>	(18)	<u>21.*</u>	(57)	(53.)
Posibles al humano	(40)	<u>88.*</u>	(19)	<u>0.*</u>	(59)	(59.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según la edad de los personajes (27/36A...46A)

- . Cuando un héroe posee una edad definida es significativamente aún más probable que realice acciones:

- con violencia
- de dominio
- competitivas

También es todavía más probable que sus acciones tengan la siguiente orientación:

- en interacciones jerárquicas
- de contexto mundial
- de ámbito adulto

- . Cuando un héroe posee una edad indefinida es significativamente más probable que las acciones que realice tengan una orientación artística o creativa.

También es todavía más probable que las acciones estén orientadas hacia acciones posibles para ambos sexos.

- . La dimensión edad definida //vs// edad indefinida del héroe discrimina que las acciones del personaje estén o no orientadas hacia:

- Interacciones de dominio //vs// de sumisión
- Comportamientos que son //vs// que no son artísticos o creativos

Evaluación de las acciones que realizan los héroes de edad definida y de edad indefinida.

	Héroes de edad definida		Héroes de edad indefinida		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Personajes Héroes cuyas acciones son:						
Jerárquicas	(42)	95.	(26)	86.	(68)	(91.)
Violencia	(31)	<u>87.</u>	(24)	<u>58.</u>	(55)	(75.)
Dominio	(38)	<u>87.*</u>	(19)	<u>32.*</u>	(57)	(68.)
Contexto mundial	(59)	85.	(41)	<u>51.</u>	(100)	(89.)
Competitivas	(44)	<u>84.</u>	(35)	<u>66.</u>	(79)	(76.)
Dos sexos	(58)	55.	(40)	68.	(98)	(60.)
Artísticas y creativas	(48)	<u>48.*</u>	(33)	<u>66.*</u>	(81)	(56.)
Ambito adulto	(59)	66.	(41)	<u>49.</u>	(100)	(59.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según la temporalidad de los personajes. (28/36a...46a)

No existe ninguna diferencia significativa(*)

Correspondencias entre la nacionalidad de los personajes y las acciones que realizan. (30/36a,, 46a)

(P.30/39a) Cuando un héroe realiza acciones que son imposibles para el humano es significativamente menos probable que sea de nacionalidad mexicana y es significativamente más probable que sea de una nacionalidad distinta a la norteamericana.

(*) Esta inexistencia de diferencias en la temporalidad tal vez sea debida a la escasa frecuencia de la variable independiente, reducida como consecuencia de la desagregación a catorce casos.

Distribución de las nacionalidades de los héroes que realizan acciones imposibles para el humano.

Héroes que realizan acciones imposibles
para el humano

Nacionalidad:		(VM)
Mexicana	..... <u>4.</u>	(17.)
USA	..... <u>27.</u>	(51.)
Otra	..... <u>58.</u>	(28.)
N:		(100)

(b) Clasificación y evaluación de las acciones del Antihéroe.

P.63a. Violencia versus No violencia:

. Más de la mitad de los niños rechazan a personajes involucrados en acciones de violencia //vs// no violencia. La gran mayoría de estos personajes actúan con violencia.

P.64a. Dominio versus Sumisión:

. Tres de cada cuatro niños, (aprox.) rechazan a personajes relacionados con acciones de dominio //vs// sumisión. De estos personajes, cuatro de cada cinco, (aprox.) ejecuta acciones de dominio.

P.65a. Ambito infantil versus Ambito adulto:

Cuatro de cada cinco personajes, (aprox.) que han sido rechazados por los niños, realizan acciones del ámbito adulto.

P.66a. Imposibles para el humano versus Posibles para el humano:

A la mayoría de los niños no les gustan los personajes que de desempeñan acciones posibles para el humano.

P.67a. Contexto local versus Contexto mundial:

. La gran mayoría de los niños tienen por personaje rechazado a alguno que desarrolla acciones de contexto mundial.

P.68a. Competitivas versus No competitivas:

. Tres de cada cuatro niños, (aprox.) indican que su personaje rechazado ejecuta acciones relacionadas con la dimensión com-

petitivas //vs// No competitivas. La casi totalidad de esos personajes ejecutan acciones competitivas.

P.69a. Deportivas versus No deportivas:

- . El personaje que rechazan tres de cada cuatro niños, (aprox.) realiza acciones que pueden ser analizadas con este indicador. De estos personajes, dos de cada tres, (aprox.) realizan acciones deportivas.

P.70a. Creativas y artísticas versus Sin Creatividad, regladas:

- . Cinco de cada seis niños rechazan a los personajes cuyas acciones hacen referencia a la creatividad //vs// no creatividad. Tres de cada cinco, (aprox.) de estos personajes llevan a cabo acciones carentes de creatividad.

P.71a. Roles jerárquicos versus Roles democráticos:

- . La mayoría de los niños rechazan a los personajes cuyas acciones se rolifican en estructuras jerárquicas //vs// democráticas. Sólo uno de estos personajes desempeña roles democráticos cuando actúa.

P.72a. Un sólo sexo versus Dos sexos:

- . La mitad de los niños rechaza a aquellos personajes que ejecutan acciones que normalmente sólo suelen ser desempeñadas o bien por hombres o bien por mujeres.

P.73a. Con instrumentos tecnológicos versus Sin instrumentos tecnológicos.

- . Solamente un 29% de los niños rechazan a personajes cuyas

acciones se llevan a cabo con aparatos e instrumentos. De estos personajes, cinco de cada seis, (aprox.) actúan con instrumentos tecnológicos.

Se describe en seguida la orientación que tienen las acciones del personaje rechazado:

- Diferencias según la propia naturaleza del personaje.
(52/63A...76A)

- . Cuando un Antihéroe posee naturaleza Humana es significativamente más probable que realice acciones posibles para los humanos.

También es todavía más posible que sus acciones tengan la siguiente orientación:

- Hacia el ámbito adulto
- Posibles para ambos sexos

- . Cuando un Antihéroe posee naturaleza No Humana es significativamente aún más probable que las acciones que realice tengan la siguiente orientación:

- Competitivas, regladas, de dominio
- De contexto mundial
- Deportivas

- . También es todavía más probable que se orienten hacia la violencia.
- . La dimensión humano //vs// no humano del antihéroe discrimina que las acciones del personaje estén o no orientadas hacia actividades posibles // no posibles para los hombres.

. Cuando un Antihéroe posee naturaleza Animal es significativamente más probable que realice las siguientes acciones:

- Posibles para los hombres
- Posibles para ambos sexos

. Cuando un Antihéroe posee naturaleza Mítica, es significativamente más probable que las acciones estén orientadas hacia:

- Acciones de dominio
- Desenvueltas en ámbitos adultos

También es aún más probable que las acciones se orienten hacia la violencia, sean regladas y que se desarrollen en contextos mundiales.

. La dimensión Animal //vs// Mítica discrimina que las acciones del antihéroe estén o no orientadas hacia:

- Actividades posibles/no posibles para los humanos
- Actividades posibles para uno/ambos sexos.

Evaluación de las acciones que realizan los antihéroes humanos y no humanos.

	Antihéroes Humanos		Antihéroes No humanos		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Personajes Antihéroes cuyas acciones son:						
Competitivas	(34)	<u>79.</u>	(39)	<u>100.</u>	(73)	(90.)
Contexto mundial	(57)	<u>77.</u>	(43)	<u>95.</u>	(100)	(85.)
Violencia	(27)	85.	(36)	92.	(63)	(89.)
Dominio	(37)	<u>73.</u>	(36)	<u>89.</u>	(73)	(81.)
Deportivas	(33)	<u>52.</u>	(39)	<u>82.</u>	(72)	(68.)

.../...

(Cont.)	Antihéroes Humanos		Antihéroes No humanos		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Personajes Antihéroes cuyas acciones son:						
Regladas	(48)	<u>52.</u>	(34)	<u>71.</u>	(82)	(60.)
Ambito adulto	(57)	77.	(43)	73.	(100)	(77.)
Posibles al humano	(57)	<u>96.*</u>	(43)	<u>42.*</u>	(100)	(73.)
Dos sexos	(57)	54.	(43)	42.	(100)	(49.)

N: Personajes cuyas acciones pueden evaluarse en la correspondiente dimensión.

Evaluación de las acciones que realizan los antihéroes animales y míticos.

	Antihéroes Animales		Antihéroes Míticos		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Personajes Antihéroes cuyas acciones son:						
Dominio	(15)	73.	(21)	<u>100.</u>	(36)	(89.)
Contexto mundial	(22)	91.	(21)	100.	(43)	(95.)
Violencia	(15)	87.	(21)	95.	(36)	(92.)
Ambito adulto	(22)	<u>59.</u>	(21)	<u>95.</u>	(43)	(73.)
Deportivas	(18)	<u>67.</u>	(21)	<u>95.</u>	(39)	(82.)
Regladas	(16)	44.	(18)	94.	(34)	(71.)
Posibles al Humano	(22)	<u>77.*</u>	(21)	<u>5.*</u>	(43)	(42.)
Dos Sexos	(22)	<u>77.*</u>	(21)	<u>5.*</u>	(43)	(42.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según la edad de los personajes (54/63A ...73A)

- . Cuando un Antihéroe tiene una edad definida es aún más probable que las acciones que realice estén orientadas:

- Hacia interacciones regladas y de dominio
- En contextos adultos

. Cuando un antihéroe tiene una edad indefinida, es significativamente más probable que las acciones que realice tengan la siguiente orientación:

- Hacia interacciones competitivas
- En contextos mundiales
- Posibles para ambos sexos

Evaluación de las acciones que realizan los antihéroes de edad definida e indefinida.

Personajes Antihéroes cuyas acciones son:	Antihéroes de Edad definida		Antihéroes de Edad Indefinida		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Dominio	(57)	82.	(16)	75.	(73)	(81.)
Ambito Adulto	(78)	81.	(22)	<u>64.</u>	(100)	(77.)
Regladas	(66)	62.	(16)	50.	(82)	(60.)
Competitivas	(54)	87.	(19)	<u>100.</u>	(73)	(90.)
Contexto Mundial	(78)	82.	(22)	<u>95.</u>	(100)	(85.)
Dos Sexos	(78)	41.	(22)	<u>77.</u>	(100)	(49.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según la temporalidad de los personajes. (55/63A...73A)

- . Cuando un antihéroe lleva a cabo sus acciones en el presente, es significativamente más probable que esos comportamientos sean posibles para ambos sexos.
- También es aún más probable que las acciones de los antihéroes "actuales" sean posibles para los humanos.

- . Cuando un antihéroe lleva a cabo sus acciones en algún tiempo "no presente" es aún más probable:
- Que sus comportamientos en la interacción estén reglados, sean competitivos y de dominio.
 - Que se desarrollen en contextos mundiales y de adultos.
 - Que se orienten a prácticas deportivas
- . También es aún más frecuente que estén orientadas hacia acciones violentas.
- . La dimensión Temporalidad presente //no presente donde desenvuelva el antihéroe sus actos, discrimina que las acciones sean posibles //no posibles para ambos sexos.

Evaluación de las acciones que realizan los antihéroes de temporalidad presente y no presente.

Personajes Antihéroes cuyas acciones son:	Temporalidad "Presente"		Temporalidad "No Presente"		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Competitivas	(53)	87.	(20)	<u>100.</u>	(73)	(90.)
Contexto Mundial	(75)	81.	(25)	<u>96.</u>	(100)	(85.)
Violencia	(43)	86.	(20)	95.	(63)	(89.)
Deportivas	(52)	<u>60.</u>	(20)	<u>90.</u>	(72)	(68.)
Dominio	(49)	78.	(24)	<u>88.</u>	(73)	(81.)
Ambito Adulto	(75)	72.	(25)	<u>88.</u>	(100)	(77.)
Regladas	(60)	<u>50.</u>	(22)	<u>86.</u>	(82)	(60.)
Posibles al Humano	(75)	76.	(25)	<u>64.</u>	(100)	(73.)
Dos Sexos	(75)	<u>59.*</u>	(25)	<u>20.*</u>	(100)	(49.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Correspondencias entre la nacionalidad de los personajes y las acciones que realizan. (57/63a ... 76a)

- P.57/66a. Cuando un antihéroe realiza acciones que son imposibles para el humano es significativamente más probable que su nacionalidad sea distinta a la norteamericana y mexicana.
- . Ningún antihéroe que pueda llevar a cabo acciones imposibles para el humano es de nacionalidad mexicana:

Distribución de las nacionalidades de los antihéroes que realizan acciones imposibles para el humano.

Nacionalidad:	Antihéroes que realizan acciones imposibles para el humano	(VM)
Mexicana	<u>0.</u>	(30.)
USA	44.	(46.)
Otra	<u>30.</u>	(16.)
N:	(27)	(100)

- P.57/70. Cuando un antihéroe realiza acciones artísticas es aún más significativamente probable que sea mexicano y significativamente menos probable que sea de nacionalidad norteamericana:

Distribución de las nacionalidades de los antihéroes que realizan acciones artísticas.

Nacionalidad:	Antihéroes que realizan acciones artísticas	(VM)
Mexicana	<u>64.</u>	(32.)
USA	<u>21.</u>	(44.)
Otra	15.	(17.)
N:	(33)	(82)

Las orientaciones que siguen las acciones de los Arquetipos:

2.2. Diferencias según el sexo del niño, sus amistades y la escuela a la que asiste.

a) En la orientación de las acciones del Héroe:

- Diferencias según el sexo de los niños, (1/36A ... 46A)

- . Cuando el héroe ha sido elegido por un Varón, es significativamente aún más probable que las acciones del personaje tengan la siguiente orientación:

- En interacciones jerárquicas y competitivas
- Acciones que se desenvuelven en el ámbito adulto
- Comportamientos de carácter deportivo

También es aún más probable que la orientación de las acciones de los Héroes de los varones sean las siguientes:

- De contexto mundial
- Con recurso a la violencia

- . Cuando el héroe ha sido elegido por una Niña, es significativamente más probable que el personaje oriente las acciones:

- Hacia actividades posibles para ambos sexos
- Hacia actividades artísticas o creativas

Igualmente es mayor la probabilidad de que las acciones del héroe sean posibles para los humanos.

. El rasgo varón //vs// niña de los encuestados, discrimina que que los personajes favoritos orienten sus acciones:

- Hacia el dominio //vs// hacia la sumisión
- Hacia el ejercicio //vs// no ejercicio de los deportes
- Hacia el ámbito infantil //vs// adulto
- Hacia actividades posibles para uno //vs// ambos sexos
- Hacia actividades que son //vs// que no son artísticas

Evaluación de las acciones que realiza el personaje favorito de los de los varones y de las niñas.

Héroes cuyas acciones son:	Favoritos de los varones		Favoritos de las niñas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Jerárquicas	(41)	<u>98.</u>	(27)	<u>81.</u>	(68)	(91.)
Contexto mundial	(49)	92.	(51)	86.	(100)	(89.)
Competitivas	(43)	<u>84.</u>	(36)	<u>67.</u>	(79)	(76.)
Dominio	(34)	<u>82.*</u>	(23)	<u>48.*</u>	(57)	(68.)
Violencia	(36)	78.	(19)	68.	(55)	(75.)
Deportivas	(43)	<u>72.*</u>	(34)	<u>47.*</u>	(77)	(58.)
Ambito adulto	(49)	<u>69.*</u>	(51)	<u>49.*</u>	(100)	(59.)
Posibles al humano	(49)	67.	(50)	80.	(99)	(74.)
Dos sexos	(48)	<u>42.*</u>	(50)	<u>78.*</u>	(98)	(60.)
Artísticas	(40)	<u>37.*</u>	(41)	<u>73.*</u>	(81)	(56.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según las amistades y enemistades del niño (11.9/38b, 45b)

No existen diferencias significativas.

Diferencias según la escuela a la que asiste el niño. (O/36A...46A)

. Cuando el héroe ha sido elegido por un niño que estudia en la Escuela Privada, es significativamente aún más probable que las acciones del personaje tengan la siguiente orientación:

- De contexto mundial
- Con violencia
- Competitivas

También es aún más probable que la orientación de las acciones de los héroes sean las siguientes:

- En interacciones jerárquicas
- Posibles para los humanos; cualquiera que sea el sexo

. Cuando el héroe ha sido elegido por un niño que estudia en la Escuela Pública es más posible que el personaje oriente las acciones hacia las prácticas deportivas.

Evaluación de las acciones que realiza el personaje favorito. Datos desagregados según la escuela a la que asisten los niños.

Héroes cuyas acciones son:	Favoritos de los niños de la Escuela Privada		Favoritos de los niños de la Escuela Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Contexto mundial	(50)	<u>98.</u>	(50)	<u>80.</u>	(100)	(89.)
Roles jerárquicos	(27)	96.	(41)	88.	(68)	(91.)
Violencia	(22)	<u>91.</u>	(33)	<u>64.</u>	(55)	(75.)
Dominio	(25)	<u>88.</u>	(32)	<u>53.</u>	(57)	(68.)
Competitivas	(33)	<u>85.</u>	(46)	70.	(79)	(76.)
Posibles para el humano	(50)	78.	(49)	69.	(99)	(73.)
Dos sexos	(48)	67.	(50)	54.	(98)	(60.)
Ambito Adulto	(50)	66.	(50)	52.	(100)	(59.)
Deportivas	(30)	50.	(47)	64.	(77)	(58.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

b) En la orientación de las acciones del Antihéroe:- Diferencias según el sexo de los niños (1/63A ... 73A)

. Cuando el antihéroe ha sido elegido por un Varón es aún más probable que las acciones del personaje tengan la siguiente orientación:

- Acciones que se desenvuelven en contextos mundiales; de ámbito adulto
- En interacciones regladas y de dominio
- Acciones propias de un sólo sexo

. Cuando el antihéroe ha sido elegido por una Niña, es más probable que los personajes se orienten hacia acciones posibles para los humanos y deportivas.

Evaluación de las acciones que realiza el personaje rechazado de los varones y de las niñas.

Antihéroes cuyas acciones son:	Rechazados de los varones		Rechazados de las niñas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Contexto mundial	(49)	90.	(51)	80.	(99)	(85.)
Dominio	(37)	84.	(36)	78.	(73)	(81.)
Ámbito Adulto	(48)	83.	(51)	71.	(99)	(77.)
Regladas; sin creatividad	(39)	69.	(43)	51.	(82)	(60.)
Un sólo sexo	(49)	57.	(51)	45.	(100)	(51.)
Competitivas	(38)	87.	(35)	94.	(73)	(90.)
Posibles para el humano	(49)	71.	(51)	76.	(100)	(73.)
Deportivas	(38)	63.	(34)	74.	(72)	(68.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

Diferencias según las enemistades del niño (14a/65b; 72b)

- . No se presentan diferencias significativas.

Diferencias según la escuela a la que asiste el niño (0/63A...73A)

- . Cuando el antihéroe ha sido elegido por un niño que estudia en la Escuela Privada es aún más probable que las acciones del personaje tengan la siguiente orientación:
 - Con violencia
 - De ámbito adulto
 - Posibles para los humanos
- . Cuando el antihéroe ha sido elegido por un niño que estudia en la Escuela Pública, es significativamente más probable - que los personajes se orienten hacia acciones de un único - sexo. También es aún más probable que las acciones de los - personajes sean de dominio en interacciones regladas.
- . La característica de que el niño estudie en la escuela pública //vs// privada discrimina la orientación de los actos de sus antihéroes hacia actividades propias de un sólo //de ambos sexos:

Evaluación de las acciones que realiza el personaje rechazado. Datos desagregados según la escuela a la que asisten los niños.

Antihéroes cuyas acciones son:	Rechazados de los niños de la Esc. Privada		Rechazados de los niños de la Esc. Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Violencia	(26)	96.	(37)	84.	(63)	(89.)
Ambito Adulto	(49)	82.	(50)	72.	(99)	(77.)
Posibles al humano	(50)	78.	(50)	68.	(100)	(73.)
Dominio	(32)	75.	(41)	85.	(73)	(81.)
Regladas	(35)	<u>51.</u> *	(47)	66.	(82)	(60.)
Un sólo sexo	(50)	<u>40.</u>	(50)	62.*	(100)	(51.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

2.3. Diferencias según el uso de la TV

a) En la orientación de las acciones del Héroe:

- Diferencias según la audiencia de la TV. (18/36A ... 46A)

- . Cuando el niño pertenece al grupo que ve la Televisión durante menos horas en el día de mayor audiencia, es aún más probable que sus héroes hagan cosas que tengan la siguiente orientación:

- Hacia interacciones de dominio
- Posibles para los hombres y para ambos sexos
- Con manifestaciones de violencia
- De naturaleza creativa o artística

- . Cuando el niño pertenece al grupo que ve la Televisión durante más horas en el día de mayor audiencia, es significativamente más probable que las acciones de sus personajes se orienten hacia las prácticas deportivas. Esta diferencia es discriminativa:

Evaluación de las acciones que realiza el personaje favorito de los niños que ven menos tiempo y más tiempo la TV.

Héroes cuyas acciones son:	Favoritos de quienes ven la TV de 1-5 h/d		Favoritos de quienes ven la TV de 6-8 h/d			
	N	%	N	%	(NN)	(VM)
Posibles para el humano	(42)	79.	(57)	70.	(99)	(74.)
Violencia	(20)	77.	(35)	69.	(55)	(75.)
Dominio	(21)	71.	(36)	67.	(57)	(68.)
Dos Sexos	(41)	68.	(57)	54.	(98)	(60.)
Artísticas	(33)	61.	(48)	52.	(81)	(56.)
Deportivas	(26)	38.*	(51)	69.*	(77)	(58.)

N: Personajes cuyas dimensiones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

b) En la orientación de las acciones del Antihéroe:

- Diferencias según la audiencia de la TV. (18/63A ... 73A)

- . Cuando el niño pertenece al grupo que ve la Televisión durante menos horas, en el día de mayor audiencia, es aún más probable que la orientación de sus antihéroes sea la siguiente:

- Hacia acciones de violencia
- Hacia actos posibles para los hombres

- . Cuando el niño pertenece al grupo que ve la Televisión durante más horas, en el día de mayor audiencia, es aún más probable que sus antihéroes orienten sus acciones en los siguientes sentidos:

- Hacia interacciones regladas y de dominio
- Hacia actos posibles para un sólo sexo

Evaluación de las acciones que realiza el personaje rechazado de los niños que ven menos tiempo y más tiempo la TV:

Antihéroes cuyas acciones son:	Rechazados por quienes ven la TV de 1-5 h/d.		Rechazados por quienes ven la TV de 6-8 h/d.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Regladas	(32)	53.	(50)	64.	(82)	(60.)
Un sólo sexo	(42)	45.	(58)	55.	(100)	(51.)
Violencia	(26)	92.	(37)	86.	(63)	(89.)
Dominio	(29)	76.	(44)	84.	(73)	(81.)
Posibles al humano	(42)	81.	(58)	67.	(100)	(73.)

N: Personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas en la correspondiente dimensión.

2.4. Correspondencias con las prácticas lúdicas de los niños.

- a) En la orientación de las acciones del héroe: (78...88/
36a...46a)

. No se han encontrado correspondencias significativas entre la orientación de las acciones de los héroes y las características de los juegos preferidos por los niños.

- b) En la orientación de las acciones del antihéroe: (78...88/
63a...73b)

81/65a. Cuando el juego preferido por los niños posee características infantiles es significativamente más notable que el antihéroe actúe en ámbitos infantiles.

Correspondencias entre los juegos de ámbito infantil vs ámbito adulto de los niños y las acciones de orientación infantil que realiza el antihéroe:

Características del juego preferido por los niños	Antihéroes que realizan acciones del ámbito infantil	(VM)
Juegos de ámbito infantil	<u>48.</u>	(34.)
Juegos de ámbito adulto	<u>52.</u>	(66.)
N:	(23)	(100)

88/72a. Cuando el juego preferido por los niños es jugado comúnmente tanto por niñas como por varones, es aún más probable que el antihéroe lleve a cabo acciones que pueden ser realizadas por ambos sexos.

Correspondencias entre los juegos de un sólo sexo //vs// de dos sexos de los niños y las acciones de dos sexos que realiza el antihéroe.

Características del juego preferido por los niños	Antihéroes que realizan acciones:		
	De un sólo sexo	De ambos sexos	(VM)
Juegos de un sólo sexo	<u>55.*</u>	<u>37</u>	(46.)
Juegos de ambos sexos	<u>45.</u>	<u>63.*</u>	(54.)
N:	(51)	(49)	(100)

3. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del deseo.

3.1. Dimensiones y orientaciones que caracterizan a las acciones de los arquetipos con las que el niño se identifica y no se identifica:

Como se mencionó en (2.1), el niño expuso un conjunto de acciones que realizaba su personaje favorito. Durante la encuesta, después que el niño brindara esta información, se le preguntó cuál de todas esas acciones de su personaje favorito le gustaría hacer más a él.

La acción que mencionó el niño se ha analizado utilizando la misma tipología empleada para clasificar las acciones del héroe y el antihéroe.

El mismo procedimiento se ha seguido en el caso del personaje rechazado. A partir de las acciones que el niño atribuyó al antihéroe, se le preguntó cuál de todas esas acciones le gustaría menos hacer a él. Seguidamente, y ya en gabinete, esa acción se clasificó en el repertorio de dimensiones que se están utilizando como indicadores de las tipologías de acciones en esta investigación.

Los datos obtenidos en gabinete han dado como resultado que la acción del héroe que más les gustaría imitar a los niños y la acción del antihéroe que menos les gustaría imitar pueden ser analizadas en las siguientes dimensiones:

Niños que eligen una acción del personaje que puede ser clasificada en la dimensión:

	Cuando describen la acción del Hé- roe que más les gustaría imitar.	Cuando describen la acción del An- tihéroe que menos les gustaría imitar
. Jerárquica - democrática	40.	35.
. Competitiva - no competitiva	53.	35.
. Violenta - no violenta	44.	52.
. De dominio - sumisión	29.	40.
. De contexto mundial - local	96.	92.
. Con - sin instrumentos tecnolog.	24.	25.
. Posibles - imposibles para los hombres	100.	96.
. De uno - de ambos sexos	92.	89.
. De ámbito infantil - adulto	82.	79.
. Deportivas - no deportivas	57.	41.
. Sin creatividad - creativas	63,	45.

En cada dimensión se procedió a evaluar la orientación que tenía la acción que más le gustaría imitar y la que menos le gustaría imitar al niño. Ya son conocidas y han sido descritas las categorías excluyentes de las que se compone cada denominación; las mismas que se emplearon tanto para evaluar las acciones de los arquetipos como los juegos de los niños.

Los análisis indicados han proporcionado los siguientes datos:

a) Clasificación y evaluación de la acción del héroe que más les gustaría hacer a los niños:

P.36B. Violencia versus No violencia.

- . Algo menos de la mitad de los niños elige una acción del héroe que puede ser clasificada en esta dimensión. De estas acciones una de cada tres (aprox.) es violenta.

P.37B. Dominio versus sumisión.

- . Una de cada tres acciones ha quedado incluida en esta variable. De ellas, son de dominio seis de cada siete.

P.38B. Ambito infantil versus Ambito adulto.

- . Cuatro de cada cinco acciones son clasificables en esta dimensión. Algo más de la mitad de ellas son características de personas adultas.

P.39B. Imposibles para el humano versus Posibles para el humano.

- . La totalidad de las acciones que más le gustaría imitar a los

niños son analizables en una u otra de las categorías de esta dimensión. Una de cada cinco (aprox.), son posibles para los seres humanos.

P.40B. Contexto local versus Contexto mundial.

- . Casi la totalidad de las acciones que ahora analizamos están incluidas en esta dimensión; y en casi todos los casos corresponden a acciones de contexto mundial.

P.41B. Competitivas versus No competitivas.

- . Aproximadamente la mitad de los niños dicen que les gustaría imitar una acción que se puede incluir en esta tipología. Tales acciones se reparten de modo semejante entre la categoría competitiva y no competitiva.

P.42B. Deportivas versus No deportivas.

- . Tres de cada cinco niños, (aprox.) indican como acción que más les gustaría imitar alguna clasificable en esta dimensión. La distribución de estas acciones en "deportivas" y "no deportivas" es de mitad y mitad.

P.43B. Creativas y artísticas versus Sin creatividad: regladas.

- . Tres de cada cinco niños, (aprox.) señalan como acción con la que más se identifican a alguna evaluable en esta rúbrica. Nuevamente la repartición entre acciones creativas y sin creatividad es equivalente.

P.44B. Roles jerárquicos versus Roles democráticos.

- . Dos de cada cinco niños, (aprox.) prefieren una acción del héroe que puede ser evaluada en el interior de un sistema de roles, según la estructura jerárquica o no jerárquica de dicho sistema. Cuatro de cada cinco de estas acciones corresponden a organizaciones jerárquicas.

P.45B. Un sólo sexo versus Dos sexos.

- . Casi la totalidad de las acciones elegidas son clasificables en esta dimensión. De ellas, cuatro de cada cinco son acciones realizables tanto por hombres como por mujeres.

P.46B. Con instrumentos tecnológicos versus Sin instrumentos tecnológicos.

- . Sólo una de cada cuatro acciones puede ser tomada en cuenta en esta dimensión. Son algo más frecuentes las acciones que implican recursos a instrumentos tecnológicos.

b) Clasificación y evaluación de la acción del antihéroe que menos les gustaría hacer a los niños.

P.63B. Violencia versus No violencia.

- . La mitad de los niños, (aprox.) señalan como acción del anti héroe que menos les gustaría imitar alguna que puede ser clasificada en esta dimensión. Entre ellas, algo más de la mitad caen en la categoría de violentas.

P.64B. Dominio versus Sumisión.

- . Dos de cada cinco acciones pueden ser analizadas en esta variable. De ellas, son de dominio, cuatro de cada cinco, (aprox.)

P.65B. Ambito infantil versus Ambito adulto.

- . Cuatro de cada cinco, (aprox.) son clasificables en esta dimensión. De estas acciones, cuatro de cada cinco, son características de los adultos.

P.66B. Imposibles para el humano versus Posibles para el humano.

- . Casi la totalidad de las acciones pueden ser evaluadas en esta dimensión. De éstas, cuatro de cada cinco son posibles para el humano.

P.67B. Contexto local versus Contexto mundial.

- . También, casi el total de las acciones son incluíbles en esta dimensión, y en casi todos los casos corresponden a acciones de contexto mundial.

P.68B. Competitivas versus No competitivas.

- . Aproximadamente uno de cada tres niños dicen que no les gustaría imitar una acción del antihéroe que puede ser incluida en esta tipología. Tales acciones, en uno de cada cuatro casos se evalúan como competitivas.

P.69B. Deportivas versus No deportivas.

- . Dos de cada cinco acciones, (aprox.) tienen que ver con esta dimensión. Son algo más frecuentes aquellas que pueden ser clasificadas como deportivas.

P.70B. Creativas y artísticas versus Sin creatividad, regladas.

- . Aproximadamente la mitad de las acciones del antihéroe que los niños no quieren imitar tienen que ver con esta dimensión. Dos de cada cinco son evaluables como creativas.

P.71B. Roles jerárquicos versus Roles democráticos.

- . Una de cada tres acciones, (aprox.) de las que el antihéroe realiza y el niño no quiere imitar pueden ser referidas a un sistema de interacción de roles. La mayoría de tales acciones remiten a una estructura jerárquica de la interacción.

P.72B. Un sólo sexo Versus dos sexos.

- . La gran mayoría de las acciones pueden ser clasificadas en esta dimensión. De ellas, siete de cada diez, (aprox.) corresponden a acciones indistintamente realizables por uno u otro sexo.

P.73B. Con instrumentos tecnológicos versus Sin instrumentos tecnológicos.

- . Sólo una de cada cuatro acciones pueden ser tomadas en cuenta en esta dimensión. De ellas, tres de cada cuatro implican el recurso a instrumentos tecnológicos.

Las orientaciones que siguen las acciones de los arquetipos que los niños imitarían y no imitarían.

3.2. Diferencias según el sexo del niño, el número de miembros que integran su familia y la escuela a la que asiste.

a) En la orientación de la acción de los Héroes que a los niños les gustaría más hacer.

- Diferencias según el sexo de los niños (1/36B ... 46B)

. Cuando la acción del héroe a imitar ha sido elegida por un varón, es significativamente aún más probable que esa acción tenga la siguiente orientación:

- en interacciones jerárquicas
- en acciones referidas al ámbito adulto

También es relativamente más probable que las acciones tengan orientación violenta.

Igualmente es más probable que se refieran a comportamientos de naturaleza deportiva.

. Cuando la acción del héroe a imitar ha sido elegida por una niña, es significativamente aún más probable que esa acción sea:

- posible para ambos sexos
- orientada hacia actividades artísticas o creativas.

También es aún más frecuente que sean acciones posibles para el humano.

Evaluación de las acciones del personaje favorito que les gustaría más hacer a los varones y a las niñas.

Acciones a imitar que son:	Que imitarían los varones		Que imitarían las niñas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Jerárquicas	(25)	<u>88.</u>	(15)	67.	(40)	(80.)
Ambito adulto	(40)	<u>65.</u>	(42)	<u>48.</u>	(82)	(56.)
Deportivas	(30)	57.	(27)	41.	(57)	(49.)
Violencia	(27)	<u>41.</u>	(17)	18.	(44)	(32.)
Dos sexos	(43)	<u>70.</u>	(49)	<u>90.</u>	(92)	(80.)
Posibles para el humano	(49)	71.	(51)	84.	(100)	(78.)
Artísticas	(32)	<u>34.*</u>	(31)	<u>65.*</u>	(63)	(49.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

- Diferencias según el número de miembros que integran la familia del niño. (3/36b ... 46b)

. No se han encontrado asociaciones significativas entre la orientación que tiene la acción del héroe que los niños imitarían y el número de miembros que integran sus familias.

- Diferencias según la escuela a la que asiste el niño. (0/36B...46B)

. Cuando la acción del héroe a imitar ha sido mencionada por los niños que estudian en la escuela privada es discriminativamente más probable que sea:

- competitiva
- artística
- de ámbito adulto

También es más probable que la orientación de la acción sea violenta.

- . Cuando la acción del héroe a imitar ha sido elegida por un niño de la escuela pública es más probable que esa acción sea de naturaleza deportiva.

Evaluación de las acciones del personaje favorito que les gustaría más hacer a los niños. Datos desagregados según la escuela.

Acciones a imitar que son:	Que imitarían los niños de la escuela privada		Que imitarían los niños de la escuela pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Competitivas	(17)	76.*	(36)	44.*	(53)	(55.)
Artísticas	(27)	67.*	(36)	36.*	(63)	(49.)
Ambito adulto	(42)	64.*	(40)	47.*	(82)	(56.)
Violencia	(14)	50.	(30)	23.	(44)	(32.)
Deportivas	(20)	40.	(37)	54.	(57)	(49.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

- b) En la orientación de la acción de los antihéroes que a los niños les gustaría menos hacer.

- Diferencias según el sexo de los niños (1/63B ... 73B)

- . Cuando la acción del antihéroe que a los niños les gustaría menos imitar ha sido elegida por un varón es más probable que tengan una orientación de dominio.

- . Cuando la acción a no imitar ha sido elegida por una niña es discriminativamente más probable que esa acción tenga una orientación violenta.

Evaluación de las acciones del personaje rechazado que menos le gustaría hacer a los varones y a las niñas.

Acciones a no imitar que son de:	Que no les gustaría imitar a los varones		Que no les gustaría imitar a las niñas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Violencia	(26)	46.	(26)	70.*	(52)	(58.)
Dominio	(17)	88.	(23)	57.	(40)	(78.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

- Diferencias según la escuela a la que asiste el niño.
(07368...468)

- . Cuando la acción a no imitar del antihéroe ha sido elegida por los niños de la escuela privada es más probable que pueda ser realizada por hombres y mujeres indistintamente.
- . Cuando la acción a no imitar es seleccionada por niños de la escuela pública es significativamente aún más probable que la orientación de la acción sea de dominio:

Evaluación de la acción del personaje rechazado que menos les gustaría hacer a los niños. Datos desagregados según la escuela.

Acciones a no imitar que son de:	Que no les gustaría imitar a los niños de la Esc. Privada		Que no les gustaría imitar a los niños de la Esc. Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Dominio	(20)	70.	(20)	85.	(40)	(78.)
Dos sexos	(30)	93.	(49)	67.	(89)	(69.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

3.3. Diferencias según el uso de la TV.

- a) En la orientación de las acciones de los héroes que al niño le gustaría más hacer:

- Diferencias según la audiencia de TV. (18/36B ... 46B)

- . Cuando el niño pertenece al grupo que ve la TV durante menos horas en el día de mayor audiencia, es aún más probable que la acción que imitarían del héroe haga referencia al ámbito adulto y sea creativa o artística.
- . Cuando el niño forma parte del grupo que se expone a la TV durante más horas en el día de mayor audiencia, es discriminativamente más probable que la acción a imitar de su personaje favorito sea de naturaleza deportiva.

Evaluación de la acción del personaje favorito que a los niños les gustaría más hacer. Datos desagregados según la audiencia de TV.

Acciones a imitar que son de:	Que imitarían quienes ven la TV de 1-5 h/d.		Que imitarían quienes ven la TV de 6-8 h/d.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Ambito adulto	(34)	<u>65.</u>	(48)	50.	(82)	(56.)
Artísticas	(24)	<u>63.</u>	(39)	41.	(63)	(49.)
Deportivas	(19)	<u>26.*</u>	(38)	<u>61.*</u>	(57)	(49.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

- b) En la orientación de las acciones de los antihéroes que al niño le gustaría menos hacer.

- Diferencias según la audiencia de TV. (18/63B ... 76B)

. Cuando el niño pertenece al grupo que ve la TV durante menos horas en el día de mayor audiencia, es significativamente menos probable que la acción que no imitarían del antihéroe haga referencia al ámbito adulto y sea de dominio.

Igualmente, es más frecuente que la acción pueda ser ejecutada por hombres y mujeres indistintamente.

Evaluación de la acción del personaje rechazado que a los niños les gustaría menos hacer. Datos desagregados según la audiencia de TV.

Acciones a no imitar que son de:	Que menos les gustaría imitar a quienes ven la TV de 1-5 h/d.		Que menos les gustaría imitar a quienes ven la TV de 6-8 h/d.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Dominio	(19)	<u>63.</u>	(21)	<u>90.</u>	(40)	(78.)
Ámbito adulto	(31)	<u>68.</u>	(48)	81.	(79)	(76.)
Dos sexos	(33)	73.	(56)	66.	(89)	(69.)

N: Niños que eligen una acción del personaje que puede ser evaluada en la correspondiente dimensión.

4. Identificación del niño con los arquetipos a nivel del comportamiento.

4.1. Análisis de la identificación activa del niño con el Héroe.

Se le preguntó al niño si cuando estaba solo o con sus amigos hacía algunas de las cosas que hace su personaje favorito.

P.49. Aproximadamente la mitad de los niños imitan alguna acción del héroe, según declaran ellos mismos.

4.2. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.

Relacionadas con el sexo de los niños (1/49)

. No existen en esta muestra

Relacionadas con la escuela a la que asisten (0/49)

. La imitación activa del héroe es discriminativa según la escuela.

Niños que dicen hacer alguna acción de su personaje favorito. Datos desagregados según la escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>39.*</u>	<u>69.*</u>	(49.)
N:	(50)	(50)	(100)

5. La evaluación que los niños hacen de los arquetipos.

5.1. Evaluación del héroe y del antihéroe.

Se ha investigado la valoración física, étnica y social de los personajes; tanto de los héroes como de los antihéroes:

- . La evaluación física se examina con la variable cuyas categorías son "guapo", "feo" y "ni guapo ni feo".

La distribución de frecuencias requirió que se dicotomizase en "guapo" //versus// "no guapo".

- . La evaluación étnica incluye las categorías "parecido" y "no

parecido" del personaje con el niño y su familia.

- . La evaluación social, se mide con dos indicadores contruídos a partir de la comparación entre la importancia del personaje y la importancia de un conjunto de sujetos sociales.

a) Evaluación del Héroe:

P.29. Físico.

- . Dos de cada tres niños, (aprox.) consideran que su personaje favorito es guapo.

P.32. Comparación con la familia del niño, en el aspecto físico.

- . Cuando la pregunta procedía (53.%), se interrogó a los niños si su personaje favorito, por el color de sus ojos, pelo y piel, se parecía a él o a miembros de su familia. De este 53.% de niños interrogados, sólo uno de cada cuatro respondieron afirmativamente.

P.33a...e;

34. Importancia social del personaje.

- . Para analizar la importancia social que el niño le atribuye a su personaje favorito, se ha recurrido a dos tipos de indicadores:
- a) Comparación entre la importancia que el niño concede al personaje y la que le concede respectivamente a un campesino,

un obrero, un maestro, un médico y un presidente. Esta comparación se efectúa, par a par, entre el personaje y el sujeto social.

- b) Posición que ocupa el personaje en una escala cuyo nivel más bajo está representado por el campesino y el más alto por el presidente. La escala tiene los siguientes intervalos: campesino - obrero - maestro - médico - presidente.

Cabe la posibilidad, que efectivamente se cumple en un 51.1% de los niños, de que la posición del personaje quede por debajo de la más baja escala; es decir, que el personaje favorito sea considerado menos importante que un campesino.

P.33a. Importancia del personaje frente a un maestro.

- . Al comparar a su personaje favorito con un maestro, sólo uno de cada seis niños consideran al primero como más importante.

P.33d. Importancia del personaje frente a un campesino.

- . Tres de cada diez niños consideran a su personaje favorito más importante que un campesino.

P.33b. Importancia del personaje frente a un obrero.

- . La valoración más alta que el niño otorga a su personaje favorito se presenta en la comparación con el obrero. Para dos de cada cinco niños, (aprox.) su personaje es igual o más importante que un obrero.

P.33c, 33e. Importancia del personaje frente a un médico y un presidente.

- . La casi totalidad de niños, nueve de cada diez, (aprox.)

coinciden en señalar que sus personajes favoritos son menos importantes que un presidente y un médico.

P.34. Valoración del personaje en la escala de posiciones

- . Aproximadamente la mitad de los niños sitúan al personaje que más les gusta en una posición menos alta que la del campesino.

Evaluación que el niño hace del físico del héroe, según la naturaleza de éste. (25/29).

- . No se presentan diferencias significativas

Valoración del héroe en la escala de posiciones. Diferencias según la naturaleza del héroe. (25/34)

- . Una mayor proporción de los niños cuyo personaje favorito es naturaleza humana, lo sitúan en una posición igual o más alta que el campesino.
- . Entre la valoración de los personajes no humanos, los niños no mantienen diferencias significativas.

Valoración del héroe en la escala de posiciones. Diferencias según su naturaleza.

Posición del personaje en la escala	Humanos	No humanos	(VM)
Igual o más alta que el campesino	<u>63.*</u>	<u>39.*</u>	(49.)
N:	(41)	(59)	(100)

Valoración del personaje favorito en la escala de posiciones sociales. Diferencias según las acciones que éste realiza.
(36a ... 46a/34)

- . Una proporción todavía menor de los niños cuyo personaje favorito realiza acciones de ámbito infantil y deportivas, sitúan a éste en una posición igual o más alta que el campesino:

Valoración del personaje favorito en la escala de posiciones. Diferencias según las acciones que éste realiza.

Posición del personaje en la escala:	Acciones de:		Ambito adulto		(NN)	(VM)
	Ambito infantil					
	N	%	N	%		
Igual o más alta que el campesino	(41)	39.	(59)	56.	(100)	(49.)
	Deportivas		No deportivas		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Igual o más alta que el campesino	(45)	31.*	(32)	66.*	(77)	(45.)

N: Niños cuyo personaje se clasifica en la correspondiente dimensión.

b) Evaluación del antihéroe:

P.54. Físico.

- . Cinco de cada seis niños indican que su personaje rechazado no es guapo.

P.59. Comparación con la familia del niño, en el aspecto físico.

- . Cuando la pregunta procedía (81.%), se interrogó a los niños si su personaje rechazado, por el color de sus ojos, de su pelo y de su piel, se parecía a él o a miembros de su familia. De este 81.% de niños interrogados, cuatro de cada cinco respondieron negativamente.

P.60a ... e. Importancia social del personaje.

Este análisis se ha realizado con los mismos indicadores utilizados en el caso del personaje favorito.

P.60a. Importancia frente a un maestro.

- . Aproximadamente, nueve de cada diez niños, consideran que su personaje rechazado no es más importante que un maestro.

P.60B. Importancia frente a un obrero.

- . Sólo el 15% de los niños piensan que el personaje que ellos rechazan es igual o más importante que un obrero.

P.60d. Importancia frente a un campesino.

- . Sólo uno de cada ocho niños, (aprox.) creen que su personaje rechazado es igual o más importante que un campesino.

P.60c y 60E. Importancia frente a un médico y un presidente.

- . La casi totalidad de niños, coinciden en la opinión de que sus personajes rechazados son menos importantes que un presidente y un médico.

P.61. Valoración del personaje en la escala de posiciones.

- . Cuatro de cada cinco niños sitúan a su personaje rechazado en una posición menos alta que el campesino.

Valoración del antihéroe en la escala de posiciones. Diferencias según su naturaleza. (52/61)

- . Una mayor proporción de los niños cuyo personaje rechazado es de naturaleza humana, lo sitúan en una posición igual o más alta que el campesino.
- . En la valoración de los personajes no humanos, no aparecen diferencias significativas:

Valoración del antihéroe en la escala de posiciones. Diferencias según su naturaleza.

Posición del personaje en la escala:	Humanos	No humanos	(VM)
Igual o más alta que el campesino	<u>28.</u>	<u>12.</u>	(21.)
N:	(57)	(43)	(100)

Valoración del personaje rechazado en la escala de posiciones sociales. Diferencias según las acciones que éste realiza. (63a ... 73a/61)

- (65a, 66a/61.) En proporciones relativamente mayores, los niños cuyos personajes rechazados realizan acciones de ámbito infantil y posibles al humano, sitúan a éste en una posición igual o más alta que el campesino:

Valoración del personaje rechazado en la escala social. Diferencias según las acciones que éste realiza.

Posición en la escala social:	Acciones de: Ambito infantil		Ambito adulto			
	N	%	N	%	(N)	(VM)
	(23)	<u>30.</u>	(77)	18.	(100)	(21.)

Igual o más alta
que el campesino

Imposibles al humano		Posibles al humano			
N	%	N	%		
(27)	<u>7.</u>	(73)	26.	(77)	(21,)

N: Niños cuyo personaje rechazado se clasifica en la correspondiente dimensión.

5.2. Diferencias en la evaluación según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.

a) En la evaluación del Héroe:

Diferencias según el sexo de los niños. (1/29,34)

No aparecen diferencias entre niños y niñas al evaluar el físico de su personaje favorito, ni al situarlo en la escala de posiciones.

Diferencias según la escuela a la que asiste el niño.

- En el físico de los personajes. (0/29)

. No se aprecian diferencias significativas

- En la comparación con un maestro, un obrero y un campesino. (0/33a, 33b, 33d)

. La clase de escuela a la que asisten los niños discrimina la importancia que se le concede al personaje favorito respecto al obrero.

Proporción de niños que consideran que su personaje favorito es menos importante que un obrero. Datos desagregados según la escuela.

	Privada	Pública	(VM)
Valoración del personaje:			
Menos importante que un obrero	43.*	73.*	(58.)
N:	(49)	(49)	(98)

En la valoración del personaje en la escala de posiciones (0/34)

- . Una proporción aún mayor de los niños que asisten a la escuela privada, sitúan a su personaje favorito en una posición igual o más alta que el campesino.

Valoración del héroe en la escala de posiciones. Datos desagregados según la escuela.

Posición del personaje en la escala:	Privada	Pública	(VM)
Igual o más alta que el campesino	<u>58.*</u>	<u>40.*</u>	(49)
N:	(50)	(50)	(100)

b) En la evaluación del Antihéroe:Diferencias según el sexo de los niños (1/56,61)

- . En esta muestra no existen diferencias entre niños y niñas al evaluar el físico de su personaje rechazado, ni al situarlo en la escala de posiciones.

Diferencias según la escuela a la que asiste el niño (0/60b,d:61)

En ninguna de las variables comparadas se presentan diferencias significativas.

5.3. Diferencias en la evaluación según el uso de los MCM.

a) En la evaluación del héroe.

Valoración que el niño hace de su personaje favorito según la exposición e intensidad de exposición a los MCM. (18...20;23; 115b/34)

- . (P19,20/34) La lectura de historietas y la asistencia al cine discriminan la valoración que los niños conceden a sus personajes favoritos.
- . La probabilidad de que los niños valoren a sus personajes favoritos en una posición igual o superior a la del campesino, disminuye entre quienes leen más historietas a la semana.
- . Esa misma valoración es más frecuente entre los niños que acuden más veces al cine:

Valoración del personaje favorito en la escala de posiciones sociales.
Diferencias según la lectura de historietas y la asistencia al cine.

Posición del personaje en la escala:	Leen 1-3 h/sem.		Leen 4-7 h/sem.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Igual o más alta que el campesino	(55)	<u>60.*</u>	(29)	<u>28.*</u>	(84)	(49.)
	Van al cine 1 vez mes		Van al cine 2-5 veces mes			
	N	%	N	%	(NN)	(VM)
	(38)	<u>29.*</u>	(29)	<u>72.*</u>	(67)	(48.)

(23/24). La posibilidad de que los niños sitúen a su personaje favorito en una posición igual o más alta que el campesino, disminuye conforme se intensifica la audiencia de radio:

Tendencias en la valoración del personaje favorito, según la audiencia diaria de radio.

Posición del personaje en la escala:	No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
Igual o más alta que un campesino	← 69.	----- 46.	----- 42.	(49.)
N:	(16)	(54)	(26)	(96)

b) En la evaluación del antihéroe:

Valoración que el niño hace de su personaje rechazado, según la exposición e intensidad de exposición a los MCM(18,19,20,23, 115b/34)

(19,20/34). Una proporción relativamente mayor de los niños que leen menos historietas y no van al cine, sitúan a su personaje rechazado en una posición igual o más alta que el campesino:

Valoración del personaje rechazado en la escala de posiciones sociales. Diferencias según la lectura de historietas y la asistencia al cine.

Posición del personaje en la escala:	Leen 1-3 h/sem.		Leen 4.7 h/sem.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Igual o más alta que el campesino	(55)	<u>25.</u>	(29)	<u>7.</u>	(84)	(19.)
	No van al cine		Van al cine		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
	(33)	<u>30.</u>	(67)	16.	(100)	(21.)

23/61) . La probabilidad de que los niños sitúen a su personaje rechazado en una posición igual o más alta que el campesino aumenta conforme se intensifica la audiencia de radio.

Tendencias en la valoración del personaje rechazado, según la audiencia de radio.

Niños que sitúan al antihéroe en una posición igual o más alta que el campesino	No oyen la radio	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
	19.	20.	27.	(22.)
	-----	-----	----->	
N:	(16)	(54)	(26)	(96.)

**DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:
LOS ARQUETIPOS DE LOS NIÑOS**

Discriminaciones en la edad de los arquetipos según su naturaleza
 =====
 humana // VS // no humana
 =====

HEROES
 =====

ANTIHEROES
 =====

	<u>Humanos</u>	//	<u>No Humanos</u>		<u>Humanos</u>	//	<u>No Humanos</u>
(25/27)	Edad definida	//	Edad indefinida	(52/54)	Edad defi- nida	//	Edad indefinida
	<u>Animales</u>	//	<u>Míticos</u>		<u>Animales</u>	//	<u>Míticos</u>
(25/27)	Edad indefinida	//	Edad definida	(52/54)	Edad inde- finida	//	Edad definida

Discriminaciones en los atributos de los arquetipos , referidas a los
 rasgos del niño y su entorno

HEROES
 =====

ANTIHEROES
 =====

Escuela privada // Escuela pública Escuela privada // Escuela pública

(0/25) Naturaleza No humana	//	Naturaleza humana	(0/57) Personajes de otras nacionali- dades	//	Personajes de naciona- lidad USA
(0/27) Edad definida	//	Edad indefi- nida	(0/76) Actúan en varios me- dios	//	Actúan sólo en TV

Discriminaciones en los atributos de los arquetipos, referidas al uso
 =====
 que los niños hacen de los MCM
 =====

HEROES
 =====

ANTIHEROES
 =====

1º TV:

No aparecen	<u>Van de 1-5h/d.</u> // <u>Van de 6-8 h/d.</u>
	(18/76) Actúan en varios medios Actúan sólo en TV

2º CINE:

No aparecen	<u>Van 1 vez/mes</u> // <u>Van 2-5 veces mes</u>
	(20/76) Actúan en varios medios Actúan sólo en TV

3º LIBROS:

<u>Leen</u> // <u>No leen</u>	No aparecen
(115B/30) Son de nacionalidad USA // Son de otras nacionalidades	

.../...

(Cont.)

HEROES
=====

ANTIHEROES
=====

4º RADIO:

Oyen de 3-5 h/d. // Oyen de 1-3 h/d. No aparecen

(23/27) Edad indefinida // Edad definida

Discriminaciones en las acciones de los Arquetipos según su naturaleza y su edad

Acciones del Héroe

Acciones del Antihéroe

Héroes humanos // Héroes no humanos

Antihéroes humanos // Antihéroes no humanos

(25/24A) No // Deportivas
deportivas

(52/66A) Posibles // Imposibles al humano
al humano

Héroes animales// Héroes míticos

Antihéroes animales// Antihéroes míticos

(25/38A) De ám // De ámbito adulto
bito infantil

(25/45A) De am // De un sólo sexo
bos sexos

(52/72A) De ambos // De un sólo sexo
sexos

(25/39A) Posi- // Imposibles al
bles al humano humano

(52/66A) Posibles // Imposibles al
al humano humano

Héroes con edad// Héroes con edad
definida indefinida

(27/37A) De do // De sumisión
minio

No aparecen

(27/43A) O bien// Artísticas
artísticas o
creativas o bien
regladas

Antihéroes de // Antihéroes de
temporalidad temporalidad no
presente presente

No aparecen

(57/72A) De ambos // De un sólo sexo
sexos

Discriminaciones en las acciones de los Arquetipos, según los rasgos
 =====
 del niño y su entorno
 =====

Acciones del HéroeAcciones del AntihéroeVarones // NiñasEscuela // Escuela
Privada Pública

(1/87A) De dominio // De sumisión

(1/42A) Deportivas // No deportivas

(1/38A) De ámbito De ámbito
adulto // infantil(1/45A) De un sólo De ambos (0/72A) De ambos // De un sólo
sexo // sexos sexo(1/43A) No artísticas Artísticas,
ni creativas// creativas

Discriminaciones en las acciones de los Arquetipos según el uso que
 =====
 el niño hace de los MCM
 =====

Acciones del Héroe

Acciones del Antihéroe

Quienes

Quienes

Ven la TV. // Ven la TV
más horas menos horas
en el día en el día
de más au- de más au-
diencia diencia //

No aparecen

(18/42A) Deportivas // No deportivas

Discriminaciones entre los juegos de los niños y las acciones de los

Antihéroes

<u>Juegos de un sólo</u>	//	<u>Juegos de ambos</u>
<u>sexo</u>		<u>sexos</u>

(88/72A) Acciones del Antihéroe de	//	Acciones del Antihéroe de ambos
un sólo sexo		sexos

Discriminaciones en las acciones de los arquetipos que los niños imitarían y
 =====
 no imitarían
 =====

Según los rasgos del niño y su entorno

En las acciones del
Héroe a imitar

En las acciones del
Antihéroe a no imitar

Varones // Mujeres

Varones // Mujeres

(1/43A) Regladas // Artísticas y
 creativas

(1/63) No // Violentas
 violentas

Escuela Privada // Escuela Pública

(0/41A) Competitiva // No competitiva

(0/43A) Artísticas o // Regladas
 creativas

(0/38A) De ámbito // De ámbito infantil
 adulto

(0/42A) No deportivas // Deportivas

Discriminación entre el perfil de las acciones del héroe y el de las acciones del héroe que al niño le gustaría imitar

<u>Acciones del héroe</u>	//	<u>Acciones del héroe que el niño imitaría</u>
Violentas	//	No violentas

Discriminación entre el perfil de las acciones del antihéroe y las acciones del antihéroe que al niño no le gustaría imitar.

<u>Acciones del antihéroe</u>	//	<u>Acciones del antihéroe que el niño no imitaría</u>
De un sólo sexo	//	De dos sexos

Discriminaciones de las acciones del héroe que al niño le gustaría
 hacer, según la audiencia de la TV

Ven la TV. durante
más tiempo el día
de más audiencia

//

Ven la TV menos
tiempo en el día
de más audiencia

(18/69A) Deportivas, de destre
 za física

//

No deportivas, sin
 destreza física

Discriminaciones en la identificación del niño con el héroe, a nivel

 del comportamiento

Escuela Privada // Escuela Pública

(0/49)	No se identifican // Se identifican a través de com- a través de com- portamientos rea- portamientos reales les.
--------	---

Discriminaciones en la evaluación de los arquetipos, según su naturaleza
 =====
 y sus acciones
 =====

En la evaluación de // En la evaluación de
los Héroes los Antiheroes

(25/34) Humanos // No humanos

Son valo-	Son valo-	No aparecen
rados tan	rados por	
to o más	debajo del	
que un cam	campesino	
pesino //		

(42A/34) Realizan // No realizan
acciones acciones
deportivas deportivas

Son valo-	Son valorados
rados por	tanto o más
debajo del	que un campe-
campesino //	sino

Discriminaciones en la evaluación de los Héroes según la escuela del niño
=====

	<u>Escuela Privada</u>	//	<u>Escuela Pública</u>
(0/33B)	Evalúan al Héroe más que a un obrero	//	Evalúan al Héroe menos que a un obrero
(0/34)	Lo evalúan tanto o más que a un campesino	//	Lo evalúan por debajo de un campesino

Discriminaciones en la evaluación de los Héroes según la intensidad de uso

 de los MCM

1º HISTORIETAS

	<u>Leen 1-3 historietas</u> //	<u>Leen 4-7 historietas</u>
	<u>semanales</u>	<u>semanales</u>
(19/34)	Evalúan al héroe tanto ó más que a un campesi no //	Lo evalúan menos que a un campesino

2º CINE

	<u>Van 1 vez mes</u> //	<u>Van 2-5 veces mes</u>
(20/34)	Evalúan al héroe menos que a un campesino //	Lo evalúan tanto o o más que a un campesino

REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
LOS ARQUETIPOS DE LOS NIÑOS

Rasgos de identificación y ubicación del personaje favoritoP. 24B Carácter existencial

%

- Existencia real 23.
- Existencia ideal 77.

N (100)

P. 25. Naturaleza

%

- Humana 41.
- No humana:
 - Animal 40.
 - Mítica 19.

N (100)

P. 26. Sexo

%

- Varón; Macho ... 88.
- Mujer; Hembra .. 12.

N (100)

P. 27. Edad respecto al niño

%

- Definida :
 - Mayor 47.
 - Misma 12.
 - Menor 0.
- Indefinida: 40.

N (100)

P. 28. Temporalidad

%

- Presente 85.
- No presente * .. 14.

N (100)

* Atemporal; intemporal
pasado; futuro

P.30. Nacionalidad

%

- Mexicana y latino-americana18.
- Estadounidenses 51.
- Europea y otras 28.
- N.C. 3.

N (100)

P.24d. Poderes mágicos o sobrenaturales

%

- Con poderes no humanos 22.
- Sin poderes no humanos 78.

N (100)

P.24c. Tipo de programa en el que aparecen

%

- Infantil 79.
- No infantil 21.

N (100)

P.50a. Participación de cada medio de comunicación en la selección del personaje favorito

%

- En varios medios 63.
- Sólo TV 31.
- Sólo Hist. 3.
- Sólo cine 3.
- Sólo radio 0.

N (100)

P.50b.

%

- TV 50.
- Hist. 27.
- Cine 16.
- Radio 7.

N (177)

Rasgos de identificación y ubicación del personaje rechazadoP.51B Carácter existencial

%

- Existencial real 31.
- Existencia ideal 69.

N (99)

P.52. Naturaleza

%

- Humana 58.
- No humana:
 - Animal 22.
 - Mítica 20.

N (100)

P.53. Sexo

%

- Varón; Macho 93.
- Mujer; Hembra 6.

N (99)

P.54. Edad respecto al niño

%

Definida:

Mayor 61.

Misma 16.

Menor 1.

Indefinida: 22.

N (100)

P.55. Temporalidad

%

Presente 75.

No presente* 25.

N (100)

* Atemporal; intemporal
pasado; futuro

P.57. Nacionalidad

%

- Mexicana y latinoamericana 30.
- Estadounidense ... 46.
- Europea y otros 16.
- No consta 8.

N (100)

P.51d. Con poderes mágicos o sobrenaturales

%

- Con poderes no humanos 25.
- Sin poderes no humanos 75.

N (100)

P.51c. Programa en que aparece

%

- Infantil 73.
- No infantil 27.

N (100)

P.76a. Participación de cada medio de comunicación en la selección del personaje favorito

%

- En varios medios 46.
- Sólo TV 49.
- Sólo Hist. 1.
- Sólo cine 3.
- Sólo radio 1.

N (100)

P.76b.

- TV 60.
- Hist. 21.
- Cine 14.

Acciones del Héroe

(Se eliminan de la descripción a los personajes que no procede clasificar en cada acción)

P.36 A. %
 Violencia 75.
 No violencia 25.
 N (55)

P.37 A. %
 Dominio 68.
 Sumisión 32.
 N (57)

P.38 A. %
 Ambito infantil 41.
 Ambito adulto 59.
 N (100)

P.39 A. %
 Imposibles 26.
 Posibles 74.
 N (99)

P.40 A. %
 Contexto local 11.
 Contexto mund. 89.
 N (100)

P. 41 A. %
 Competitivas 76.
 No competitivas 24.
 N (79)

P.42 A. %
 Deportivas 58.
 No deportivas .. 42.
 N (77)

P.43 A. %
 Artísticas 56.
 No artísticas 44.
 N (81)

P.44 A. %
 Roles jerárquicos 91.
 Roles democráticos 9.
 N (68)

P.45 A. %
 Un sólo sexo 40.
 Dos sexos 60.
 N (98)

P.46 A. %
 Con instrumentos tecnológicos 83.
 Sin instrumentos tecnológicos 17.
 N (29)

N (En cada caso: niños que eligen personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas por el indicador)

Acciones del personaje antihéroe

(Se eliminan del análisis los personajes que no proceda clasificar en cada acción)

P.63 A. %
Violencia 89.
No violencia 21.
 N (63)

P.64 A. %
Dominio 81.
Sumisión 19.
 N (73)

P.65 A. %
Ambito infantil 23.
Ambito adulto 77.
 N (99)

P.66 A. %
Imposibles al humano 27.
Posibles al humano 73.
 N (100)

P.67 A. %
Contexto local 15.
Contexto mundial ... 85.
 N (99)

P.68 A. %
Competitivas 90.
No competitivas 10.
 N (73)

P.69 A. %
Deportivas 68.
No deportivas ... 32.
 N (72)

P.70 A. %
Creativas y artíst
 ticas 40.
Sin creatividad,
 regladas .. 60.
 N (82)

P.71 A. %
Roles jerárquicos 99.
Roles democrátic. 1.
 N (76)

P.72 A. %
Un sexo 51.
Dos sexos 49.
 N (100)

P.73 A. %
Con instrumentos
 tecnológicos 83.
Sin instrumentos
 tecnológicos 17.
 N (29)

N (en cada caso: niños que eligen personajes cuyas acciones pueden ser evaluadas por el indicador)

Clasificación de las acciones del Héroe que más les gustaría hacer
a los niños

(Se eliminan las acciones que no cabe clasificar en esta dimensión)

P.36 B. %
Violencia 32.
No violencia 68.
N (44)

P.37 B. %
Dominio 86.
Sumisión 14.
N (29)

P.38 B. %
Ambito infantil 44.
Ambito adulto 56.
N (82)

P.39 B. %
Imposibles P.el humano 22.
Posibles P.el humano 78.
N (100)

P.40 B. %
Contexto local 15.
Contexto mundial 95.
N (96)

P.41 B. %
Competitivas 55.
No competitivas 45.
N (53)

P.42 B. %
Deportivas 49.
No deportivas 51.
N (37)

P.43 B. %
Creativas y artísti-
cas 49.
Sin creatividad, re-
gladas 51.
N (63)

P.44 B. %
Con roles jerárqui-
cos 80.
Con roles democráti-
cos 20.
N (40)

P.45 B. %
Un sólo sexo 20.
Dos sexos 80.
N (92)

P.46 B. %
Instrumentos tecno-
lógicos 58.
Sin instrumentos tec-
nológicos 42.
N (24)

N: en cada caso. Niños que eligen una acción del personaje favorito
que puede ser evaluada por el indicador.

Clasificación de las acciones del Antihéroe que menos les gustaría
hacer a los niños

(Se eliminan las acciones que no cabe clasificar en esta dimensión)

P.63 B.	%	P.69 B.	%
Violencia	58.	Deportivas	59.
No violencia	42.	No deportivas	41.
N (52)		N (41)	
P.64 B.	%	P.70 B.	%
Dominio	78.	Creativas	38.
Sumisión	22.	Regladas	62.
N (40)		N (45)	
P.65 B.	%	P.71 B.	%
Ambito infantil ...	24.	Jerárquicas	86.
Ambito adulto	76.	Democráticas	14.
N (79)		N (35)	
P.66 B.	%	P.72 B.	%
Imposibles humano	20.	Un sexo	31.
Posibles al humano	80.	Dos sexos	69.
N (96)		N (89)	
P.67 B.	%	P.73 B.	%
Contexto local	9.	Instrumentos	
Contexto mundial ..	91.	tecnológicos	76.
N (92)		Sin instrumentos	
		tecnológicos	24
		N (25)	
P.68 B.	%		
Competitivas	74.		
No competitivas ...	26.		
N (35)			

N: en cada caso. Niños que eligen una acción del personaje rechazado que puede ser evaluada por el indicador.

P.49 Niños que hacen las cosas que hace el personaje favorito

Dicen que sí le imitan 46.%

Dicen que no le imitan 48.%

No respondieron 6.%

N (100)

A) Evaluación del Héroe

P.29. Físico %
 Guapo 65.
 No guapo (ni guapo
 ni feo 35.
 N (100)

P.32. Comparación con la familia del niño en el aspecto físico

	%	%
Parecido	12.)	23.
No parecido	39.)	74.
NS. NR.	2.)	2.
No procede	47.	(63)

N (100)

P.33 A. Importancia frente a un maestro

	%
Igual y más	17.
Menos	82.

N (99)

P.33 B. Importancia frente a un obrero

	%
Igual y más	41
Menos	57.

N (98)

P.33 C. Importancia frente a un presidente

	%
Igual y más	6.
Menos	31.

N (98)

P.33 D. Importancia frente a un campesino

	%
Igual y más	30.
Menos	70.

N (99)

P.33 E. Importancia frente a un médico

%

Igual y más 10.

Menos 90.

N(100)

P.34. Valoración del personaje en la escala de posiciones sociales

(Posición del personaje favorito con relación a un campesino,
un obrero, un maestro, un médico y un presidente)

%

Igual o más alta 49. .

Menos alta 51.

N(100)

Proporciones de niños cuyo personaje favorito tiene las siguientes
cualidades:

P. 117. Alegre

%

- Alegre 60.
 - No consta 40.
- N (100)

P. 121. Trabajador

%

- Trabajador 12.
 - No consta 88.
- N (100)

P. 118. Cariñoso

%

- Cariñoso 24.
 - No consta 76.
- N (100)

P. 122. Fuerte

%

- Fuerte 30.
 - No consta 70.
- N (100)

P. 119. Bueno

%

- Bueno 40.
 - No consta 60.
- N (100)

P. 123. Valiente

%

- Valiente 32.
 - No consta 68.
- N (100)

P. 120. Inteligente

%

- Inteligente 32.
 - No consta 68.
- N (100)

P. 124. Rico

%

- Rico 9.
 - No consta 91.
- N (100)

Rasgos de personalidad del Héroe

Proporción de niños que mencionan a personajes favoritos entre cuyos rasgos figuran las siguientes cualidades:

	%	
P. 117	60.	Alegre
P. 118	24.	Cariñoso
P. 119	40.	Bueno
P. 120	32.	Inteligente
P. 121	12.	Trabajador
P. 122	30.	Fuerte
P. 123	32.	Valiente
P. 124	9.	Rico

N total de niños (100) en cada caso

B) Evaluación del antihéroeP.56. Físico

	%
Guapo	14
No guapo	84
N (100)	

P.59. Comparación con la familia del niño en el aspecto físico

	%	%
Parecido	8.)	10.
No parecido	62.)	77.
NS. NR.	11)	<u>13.</u>
No procede	19.	(81)
N (100)		

P.60 A. Importancia frente a un maestro

	%
Igual y más	6.
Menos	91.
NS. NR.	3.
N(100)	

P.60 B. Importancia frente a un obrero

	%
Igual y más importante	15.
Menos importante	85.
N (100)	

P.60 C. Importancia frente a un presidente

	%
Igual y más	1.
Menos	99.
N(100)	

P.60 D. Importancia frente a un campesino

	%
Igual y más importante ...	12.
Menos importante	88.
N (100)	

P.60.E. Importancia frente a un médico

%

Igual y más 3.

Menos 97.

N (100)

P.61. Valoración del personaje rechazado en la escala de posiciones sociales (Posición del personaje con relación a un campesino, un obrero, un maestro; un médico y un presidente) (Agrupada)

%

Igual o más alta 21.

Menos alta 79.

N (100)

5. LAS HETEROIMAGENES

5. LAS HETEROIMAGENES DEL NIÑO

1. Valoración que el niño otorga a las cualidades de carácter, aptitud, energía y riqueza.
 - 1.1. Diferencias en la valoración de las cualidades según los rasgos del niño y su entorno.
 - 1.2. Diferencias en la valoración de las cualidades según el uso que el niño hace de los MCM.
 - 1.3. Correspondencias entre la valoración de las cualidades y los rasgos de personalidad de los héroes.
2. Atribución y no atribución de las cualidades de carácter y aptitud a las personas que integran el entorno social del niño.
 - 2.1. Relación del niño con las personas a quienes les atribuye las cualidades.
 - 2.1.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.
 - 2.1.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.
 - 2.2. Sexo de las personas a quienes el niño atribuye las cualidades.
 - 2.2.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.
 - 2.2.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.
 - 2.3. Relación del niño con las personas a quienes no les atribuye las cualidades.
 - 2.3.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.
 - 2.3.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.

3. Representación de estereotipos en el niño.

3.1. Valoración de la pobreza y la riqueza en función del trabajo.

3.1.1. Diferencias en la valoración según el sexo de los de los niños y la escuela a la que asisten.

3.1.2. Diferencias en la valoración según el uso que el niño hace de los MCM.

3.1.3. Correspondencias entre la valoración de la riqueza y los rasgos de riqueza del héroe.

3.1.4. Correspondencias entre la valoración de la riqueza y la pobreza y la valoración de la calidad trabajadora.

3.2. Valoración de la agresividad en función de la fuerza y la injusticia.

3.2.1. Diferencias según el sexo de los niños, el número de personas que integran su familia y la escuela a la que asisten.

3.2.2. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.

3.2.3. Correspondencias entre la valoración de la agresividad y los rasgos de fuerza y valentía del héroe.

3.3. Valoración de la maldad y la bondad en función de la belleza.

3.3.1. Diferencias en la valoración según el sexo y la edad de los niños y el número de miembros de sus familias.

3.3.2. Diferencias en la valoración según el uso que los niños hacen de la TV.

3.3.3. Correspondencias entre el físico de los arqueti-

pos_y_la_valoración_de_la_maldad_y_la_bondad.

3.3.4. Correspondencias entre los rasgos de personalidad del héroe y la valoración de la maldad y la bondad.

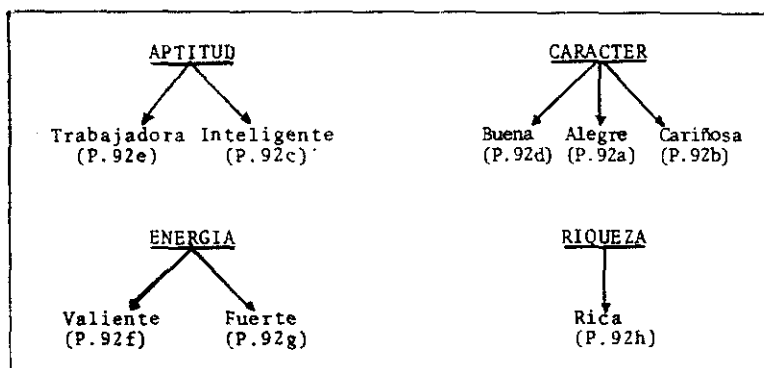
3.3.5. Correspondencias entre la valoración de la calidad buena y la valoración de la maldad y la bondad.

1. Valoración que el niño otorga a las cualidades de carácter, aptitud, energía y riqueza.

Para obtener la información de partida con la que construir - los indicadores de autoimagen y heteroimagen, era necesario que el niño valorase un repertorio de cualidades. Las cualidades sometidas a la evaluación de los niños fueron solamente ocho. La decisión de proponerle al niño únicamente ocho evaluaciones distintas se justifica porque toda encuesta debe de ocupar un tiempo y requerir un esfuerzo de discriminación razonables. Aunque el repertorio de cualidades distintas es tan grande como el de adjetivos que cabe atribuir a los sujetos, se sabe por numerosos estudios de psicología cognitiva que todo ese universo de cualidades se agrupa con un número pequeño de dimensiones evaluativas diferentes. Las ocho cualidades utilizadas cubren las cuatro dimensiones cognitivas de evaluación - principales y denotan los rasgos de personalidad entre los que no

existe correlación en los tests cognitivos y verbales. (*)

Las dimensiones y cualidades son las siguientes:



Para que el niño evaluase las cualidades, la pregunta que se le planteó fue la siguiente: "¿cuáles de las siguientes cosas que te voy a mencionar te parecen más importantes en una persona?" La realización de la pregunta estuvo acompañada de la presentación de una tarjeta.

Se consideró que la cualidad era importante para el niño cuando en la ordenación que hacía la colocaba entre las tres primeras. La importancia que los niños otorgaron a cada cualidad (ordenadas de la más importante a la menos importante) es precisamente la que aparece supra.

(*) Para un análisis de las dimensiones cognitivas que organizan la representación de las cualidades atribuidas a los personajes, Cf. Martín Serrano, M. 1.986.

Para un análisis de esas dimensiones y de su representación cognitiva. Cf. Osgood, Ch., 1.986

A partir de las cualidades de energía desciende al 11.1 o menos de los niños quienes mencionan "Valiente", "Fuerte" y "Rica", entre las tres primeras cualidades. Por esa razón, las asociaciones entre cualidades y las restantes variables se limitan a aquellas incluidas en las dimensiones de Aptitud y de Carácter.

1.1. Diferencias en la valoración de las cualidades según los rasgos del niño y su entorno (1,3,106B,0/92a,92b,92c,92d,92e)

Según el sexo de los niños (1/92a...92e)

No existen diferencias significativas

Según el número de miembros que integran la familia (3/92a...92e)

. Una mayor proporción de niños que viven en familias de siete o menos miembros consideran importante la cualidad "buena":

Niños que valoran como importante a la cualidad buena. Datos desagregados según el número de miembros que integran sus familias.

Familias de 2-7 miembros	Familias de 8-21 miembros	(VM)
<u>64.*</u>	<u>43.*</u>	(54)
N: (53)	(47)	(100)

Según la actividad laboral del niño (106B/92E)

. No hay asociación entre la condición de trabajador y la valoración de esta cualidad como importante.

Según la escuela a la que asiste el niño (0/92a...92e)

. La escuela a la que asiste el niño discrimina la valoración de la cualidad buena:

Valoración de la cualidad buena como importante. Datos desagregados según la escuela.

	Privada	Pública	(VM)
	<u>64</u> .*	<u>44</u> .*	(54)
N:	(50)	(50)	(100)

1.2. Diferencias en la valoración de las cualidades según el uso que el niño hace de los MCM. (18...20;23;115b/92a...92e)

Según la frecuencia de asistencia al cine. (20/92b, 92d)

- . Un mayor número de los niños que más asisten al cine valora la cualidad buena. Entre quienes no asisten al cine, una mayor proporción valora la cualidad cariñosa:

Proporción de niños que consideran importantes las cualidades cariñosa y buena. Datos desagregados según la frecuencia de asistencia al cine.

Cualidades:	No van	Van 1 vez mes	Van 2-5 veces mes	(VM)
Cariñosa	<u>52.*</u>	<u>29.*</u>	38.	(39.)
Buena	52.	<u>45.*</u>	<u>69.*</u>	(54.)
N: en cada cualid.	(33)	(38)	(29)	(100)

Según la intensidad de audiencia de radio. (23/92a...92d)

- . De los niños que oyen durante más tiempo la radio, una menor proporción le da importancia a la cualidad alegre; mientras que una mayor proporción se la da a la cualidad cariñosa:

Proporción de niños que consideran importantes las cualidades alegre y cariñosa. Datos desagregados según la audiencia de radio.

Cualidades:	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
Alegre	53.	<u>38.</u>	(49.)
Cariñosa	33.	<u>46.</u>	(38.)
N: en cada cualidad	(54)	(26)	(80)

- . La probabilidad de que los niños valoren como importante la cualidad inteligente, aumenta con la audiencia de radio.
- . Inversamente, la valoración de la cualidad buena disminuye conforme aumenta dicha audiencia:

Proporción de niños que consideran importantes las cualidades inteligente y buena. Datos desagregados según la audiencia de radio.

Cualidades:	No oyen	Oyen 1-2 h/d	Oyen 3-5 h/d	(VM)
Inteligente	<u>38.</u>	<u>57.</u>	<u>62.</u> →	(57.)
Buena	← <u>81.</u>	<u>50.</u>	<u>46.</u> ---	(54.)
N: en cada cualidad	(15)	(54)	(26)	(96)

Según la lectura de historietas. (19/92c, 92d)

- . La lectura de historietas no reporta diferencias significativas pero se observan algunas tendencias:
- . La valoración de "importante" a las cualidades buena e inteligente aumenta con la lectura de historietas:

Proporción de niños que consideran importantes las cualidades buena e inteligente. Datos desagregados según la lectura de historietas:

Cualidades:	No leen	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Buena	<u>44.</u>	<u>55.</u>	<u>59.</u> →	(54.)
Inteligente	<u>44.</u>	<u>58.</u>	<u>62.</u> →	(57.)
N: en cada cualidad	(16)	(55)	(29)	(100)

1.3. Correspondencias entre la valoración de las cualidades y los rasgos de personalidad de los héroes. (117...120/92a...92d)

. No existen correspondencias.

2. Atribución y no atribución de las cualidades de carácter y actitud a las personas que integran el entorno social del niño.

Durante la encuesta, una vez que el niño valoró en orden de importancia las cualidades analizadas en las páginas precedentes, se procedió a indagar si él creía que entre sus conocidos existía alguna persona que tuviera más esas cualidades y alguna persona que las tuviera menos. En ambos casos, se preguntó únicamente por aquellas cualidades que el niño había ordenado en los tres primeros lugares de importancia.

- En el caso de la "atribución de cualidades" la pregunta se formuló en los siguientes términos: "De todas las personas que tú conoces, ¿quién te parece más ...? (alegre, inteli-

gente, etc.).

- Con respecto a la "no atribución de cualidades", la pregunta se planteó de modo similar: "De todas las personas que tú conoces, ¿quién te parece menos ... (alegre, buena, etc.?) (*)

Posteriormente, en gabinete, se codificó la relación existente entre el niño y las personas a quienes les atribuía más las cualidades. También se codificó el sexo de estas personas.

Igualmente, se codificó en gabinete la relación que tenía el niño con las personas a quienes les atribuía menos las cualidades.

Este análisis de la atribución y no atribución de cualidades se ha estructurado del siguiente modo:

- Primeramente, se presenta el análisis de las personas a quienes el niño les atribuye más las cualidades, examinando la relación que tienen con el niño y su sexo.
- Más adelante, se presenta el análisis de las personas a quienes el niño atribuye menos las cualidades, examinando únicamente la relación que guardan con el niño.

Es importante aclarar que, en todos los casos, la información que se analiza procede exclusivamente del subgrupo de niños que valoraron prioritariamente la cualidad correspondiente.

(*) Para evitar una presentación demasiado compleja de los datos, se escribirá en los cuadros y análisis "alegre" para referirnos a las personas que el niño evaluó como más alegres. Con el mismo criterio, se escribirá "no alegre" al hacer referencia a las personas que el niño calificó como menos alegres. Este ejemplo se aplica al resto de las cualidades.

2.1. Relación del niño con las personas a quienes les atribuye las cualidades. (94a, 94b, 94c, 94d, 94e)

- . En la mayoría de los casos, los niños les atribuyen a sus familiares (padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.) la posesión de las cualidades, y en menor medida se las asignan a amistades o personas ajenas al núcleo familiar.
- . La cualidad que más atribuyen los niños a sus familiares es la de trabajadora, mientras que la que les atribuyen con menor frecuencia es la de alegre.

2.1.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.

Según el sexo de los niños (1/94a...94c)

- . No existen diferencias significativas

Según la escuela a la que asisten (0/94a...94e)

- . Una proporción relativamente menor de los niños que asisten a la escuela pública atribuyen a sus familiares las cualidades buena, cariñosa e inteligente:

Proporción de niños que atribuyen a sus familiares cualidades de carácter y aptitud. Datos desagregados según la escuela:

Cualidades:	Escuela Privada		Escuela Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Buena	(33)	<u>91.</u>	(22)	<u>68.</u>	(55)	(82.)
Cariñosa	(20)	<u>90.</u>	(19)	<u>71.</u>	(39)	(79.)
Inteligente	(44)	87.	(32)	<u>69.</u>	(56)	(81.)

2.1.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.
(18 ...23; 115B/94a ... 94e)

Según la audiencia de TV. (18/94c)

- . Una proporción relativamente menor de los niños que ven más horas la TV en el día de mayor audiencia, atribuyen a sus familiares la cualidad inteligente:

Proporción de niños que atribuyen a sus familiares la cualidad inteligente. Datos desagregados según la audiencia de TV en el día de mayor exposición:

Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d	(VM)
87.	70.	(81.)
N: (23)	(33)	(56.)

Según la audiencia de radio. (23/94b)

- . La probabilidad de que los niños le atribuyan a sus familiares la cualidad "cariñosa" se incrementa conforme disminuye la escucha:

Proporción de niños que atribuyen la cualidad "cariñosa" a sus familiares. Datos desagregados según la audiencia de radio.

No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
88.	78.	75.	(82.)
N: (8)	(18)	(12)	(46)

Según la asistencia al cine. (20/94c, 94d, 94e)

. La proporción de niños que les atribuyen a sus familiares las cualidades inteligente, buena y trabajadora, es mayor entre quienes van al cine, y todavía mayor entre quienes asisten con más frecuencia:

Proporción de niños que atribuyen cualidades a sus familiares. Datos desagregados según la asistencia:

Cualidades:	No van		Van 1 vez/mes		Van 2-5 veces/mes		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Inteligente	(17)	65.	(25)	76.	(14)	93.	(56)	(77.)
Buena	(17)	71.	(18)	83.	(20)	90.	(55)	(82.)
Trabajadora	(23)	87.	(30)	90.	(22)	95.	(75)	(91.)

Según la lectura de historietas. (19/94a, 94c)

. La probabilidad de que los niños les asignen a sus familiares la cualidad alegre, aumenta con la lectura de historietas. En cambio, cuando la cualidad atribuida es inteligente, la probabilidad disminuye con la lectura de historietas:

Proporción de niños que atribuyen a sus familiares las cualidades alegre e inteligente. Datos desagregados según la lectura de historietas:

Cualidades:	No leen		Leen 1-3/sem.		Leen 4-7/sem.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Alegre	(9)	56.	(24)	63.	(14)	79.	(47)	(66.)
Inteligente	(7)	100.	(31)	81.	(18)	61.	(56)	(77.)

2.2. Sexo de las personas a quienes el niño atribuye las cualidades.
(94a1, 94b1, 94c1, 94d1, 94e1)

- . Nuevamente, la información que aquí se analiza procede del grupo de niños que valoraron como importantes las correspondientes cualidades de carácter y aptitud.
- . La mayoría de los niños atribuyen las cualidades de aptitud (trabajadora e inteligente) a los hombres. Las cualidades de carácter (alegre, cariñosa, buena) se las atribuyen con mayor frecuencia a las mujeres.

2.2.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.

Según el sexo. (1/94a1...94e1)

- . No se presentan diferencias significativas

Según la escuela a la que asisten. (0/94a1...94e1)

- . No se han encontrado diferencias significativas.

2.2.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM
(18,19,20,23; 115b/94a1,94e1)

Según la audiencia de radio. (23/94d1)

- . La probabilidad de que los niños le atribuyan a los hombres

la cualidad buena aumenta conforme se incrementa la audiencia de radio:

Proporción de niños que le atribuyen a los hombres la cualidad buena. Datos desagregados según la audiencia de radio:

No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
15.-----	25.-----	45.----->	(28.)
N: (13)	(28)	(12)	(53)

Según la frecuencia de asistencia al cine (20/94a1...94c1)

- . Entre los niños que asisten con más frecuencia al cine, hay una mayor proporción que le atribuyen a los hombres la cualidad trabajadora:

Proporción de niños que atribuyen a los hombres la cualidad trabajadora según la asistencia al cine.

Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
67.	91.	(77)
N: (30)	(22)	(52)

- . La proporción de niños que le atribuyen a los hombres las cualidades alegre e inteligente es mayor entre quienes van al cine y todavía mayor entre quienes van con más frecuencia.
- . En la cualidad cariñosa el sentido de la tendencia se invierte. En esta muestra la probabilidad de que los niños atribuyan a los hombres esta cualidad disminuye entre quienes van al cine y se hace nula entre quienes van mucho.

Proporción de niños que atribuyen cualidades a los hombres. Datos desagregados según la asistencia al cine.

Cualidades:	No van		Van 1 vez/m.		Van 2-5 veces/m.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Alegre	(15)	20.	(19)	47.	(13)	54.	(47)	(40.)
Inteligente	(17)	53.	(25)	60.	(14)	64.	(56)	(59.)
Cariñosa	(15)	21.	(11)	18.	(10)	0.	(36)	(14.)

Según la lectura de historietas (19/94a1)

. Con la lectura de historietas aumenta la probabilidad de que los niños les atribuyan a los hombres la cualidad trabajadora:

Proporción de niños que atribuyen la cualidad trabajadora a los hombres. Datos desagregados según la lectura de historietas.

	No leen	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
	64.	74.	82. →	(75.)
N:	(11)	(42)	(22)	(75)

Según la lectura de libros no escolares (115b/94a1)

. La lectura de libros discrimina la atribución de la cualidad alegre a los hombres:

Proporción de niños que atribuyen la cualidad alegre a hombres. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares.

	Leen	No leen	(VM)
	55.*	28.*	(40.)
N:	(22)	(25)	(47)

2.3. Relación del niño con las personas a quienes no atribuye las cualidades: (95a ... 95c)

- . La casi totalidad de los niños indican conocer a alguna persona "que posee menos" las cualidades que se han venido analizando.
- . Tales personas se distribuyen en proporciones muy similares entre familiares y amistades.

2.3.1. Diferencias según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.

Según el sexo. (1/95 ... 95e)

- . No aparecen diferencias significativas.

Según la escuela a la que asisten. (0/95a ... 95e)

- . La clase de escuela es un rasgo discriminativo en este análisis de la no atribución de cualidades.
- . Los niños de la escuela privada, representan siempre la menor proporción de quienes no atribuyen a sus familiares las cualidades.
- . En proporciones mayoritarias y muy por encima de los valores modales, los niños de la escuela pública consideran que sus familiares poseen menos las cualidades:

Proporción de niños que atribuyen menos a sus familiares las siguientes cualidades. Datos desagregados según la escuela a la que asisten.

	Escuela Privada		Escuela Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Consideran a sus familiares:						
No alegres	(24)	<u>29.*</u>	(23)	<u>24.*</u>	(47)	(53.)
No cariñosos	(19)	<u>21.*</u>	(19)	<u>68.*</u>	(36)	(45.)
No inteligentes	(20)	<u>25.*</u>	(20)	<u>75.*</u>	(40)	(50.)
No buenos	(22)	<u>23.*</u>	(17)	<u>65.*</u>	(39)	(44.)

2.3.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM. (18...23; 115b/95a...95e)

Según la audiencia de radio. (23/95c, 95d)

. La probabilidad de que los niños no atribuyan a sus familiares las cualidades buena e inteligente, disminuye con la audiencia de radio. Sucede lo inverso con la cualidad cariñosa:

Proporción de niños que no atribuyen a sus familiares las siguientes cualidades. Datos desagregados según la audiencia de radio.

	No oyen		Oyen 1-2 h/d.		Oyen 3-5 h/d		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Consideran a sus familiares:								
No inteligentes	(6)	67.	(24)	54.	(9)	33.	(39)	(51.)
No buenos	(6)	50.	(23)	46.	(8)	25.	(37)	(43.)
No cariñosos	(8)	25.	(17)	40.	(12)	42.	(37)	(45.)

Según la asistencia al cine. (20/95a ... 95e)

- . La probabilidad de que los niños no atribuyan a sus familiares cualidades, disminuye con la asistencia al cine.
- . En el caso de la no atribución de la cualidad trabajadora a familiares, el asistir más frecuentemente al cine //vs// el no asistir, es una diferencia discriminativa:

Proporción de niños que no atribuyen cualidades a sus familiares.
Datos desagregados según la asistencia al cine.

Consideran a sus familiares:	No van		Van 1 vez mes		Van 2-5 veces/m.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
No alegres	(15)	67.	(19)	58.	(13)	31.	(47)	(53.)
No cariñosos	(17)	53.	(11)	45.	(10)	30.	(38)	(45.)
No inteligentes	(13)	61.	(16)	56.	(11)	27.	(40)	(50.)
No buenos	(12)	58.	(14)	43.	(12)	25.	(38)	(42.)
No trabajadores	(23)	74.*	(29)	62.	(23)	35.*	(75)	(57.)

Según la lectura de historietas. (19/95)

- . La probabilidad de que los niños no atribuyan a sus familiares la cualidad buena disminuye con la lectura de historietas.

Proporción de niños que no le atribuyen a sus familiares la cualidad buena. Datos desagregados según la lectura de historietas.

	No leen	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
	56.	47.	18.	(42.)
N:	(9)	(19)	(10)	(38.)

3. Representación de estereotipos en el niño.

3.1. Valoración de la pobreza y la riqueza en función del trabajo.

Para conocer la representación que los niños tenían sobre la riqueza y la pobreza se les plantearon tres posibles causas por las que las personas pueden ser pobres o ricos. Las posibles respuestas que se le ofrecieron al niño reflejan juicios de valor utilizados intencionalmente para indagar si la valoración que hacían los niños era una representación estereotipada:

P.100. Valoración de personas pobres.

. La valoración que los niños hacen de las personas pobres se

encuentra dividida entre aquellos niños que piensan que las personas son pobres porque nunca han tenido oportunidad de trabajar, y los que consideran que la pobreza de las personas se debe a que éstas "son flojas", (vagas) y no les gusta trabajar.

P.101. Valoración de personas ricas.

. Un poco más de la mitad de los niños opina que las personas son ricas porque siempre han tenido oportunidad de trabajar, mientras que el resto considera que la riqueza de las personas se debe a que éstas "no son flojas" (vagas) y sí que les gusta trabajar.

3.1.1. Diferencias en la valoración según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten. (1,0/100) (*)

Según el sexo de los niños.

. No existen diferencias significativas.

Según la escuela a la que asisten.

. Los niños que asisten a la escuela pública son los que mayoritariamente consideran que la pobreza se debe a la pereza e incapacidad de trabajo de las personas:

(*) Debido a la complementariedad de los estereotipos pobreza/riqueza, sólo se ha cruzado para el análisis los datos correspondientes a la valoración de la pobreza.

Diferencias en la valoración de personas pobres. Datos desagregados según la escuela a la que asisten los niños.

Valoración:	Privada	Pública	(VM)
Son flojos y tontos	<u>36.</u> *	<u>60.</u> *	(48.)
No han tenido oportunidad de trabajar	<u>64.</u> *	<u>34.</u> *	(52.)
N:	(50)	(50)	(100)

3.1.2. Diferencias en la valoración según el uso que el niño hace de los MCM (18...23; 115B/100)

- . La probabilidad de que los niños consideren que las personas son pobres porque no les gusta trabajar y son tontas y flojas, aumenta conforme aumenta la exposición a la radio y a las historietas y disminuye conforme aumenta la exposición al cine.
- . En el caso del cine, el no asistir //vs// asistir frecuentemente posee valor discriminativo.
- . Con respecto a la radio, la significación de los datos referidos a los niños que más escuchan este medio, también confirma la probabilidad descrita.

Proporción de niños que consideran "flojas y tontas" a las personas pobres. Datos desagregados según la exposición a los MCM.

Medio:

Radio	No oyen N %	Oyen 1-2 h/d. N %	Oyen 3-5 h/d. N %	(NN)	(VM)
	(16) 25.	(54) 48.	(26) 58.	(96)	(47.)
<hr/>					
Historietas	No leen N %	Leen 1-3/sem. N %	Leen 4-7/sem. N %	(100)	(48.)
	(16) 31.	(55) 51.	(29) 52.		
<hr/>					
Cine	No van N %	Van 1 vez/mes N %	Van 2-5 v/m. N %	(100)	(48.)
	(33) 58.	(38) 47.	(29) 38.*		

3.1.3. Correspondencias entre la valoración de la riqueza y los rasgos de riqueza del héroe. (124/101)

.No existen correspondencias significativas.

3.1.4. Correspondencias entre la valoración de la pobreza y la riqueza, y la valoración de la cualidad trabajadora (92/100, 101)

.No se presentan correspondencias significativas.

3.2. La agresividad en función de la fuerza y la injusticia.

Se pidió al niño que dijese si las personas agresivas eran: fuertes o valientes o malas o injustas. La distribución de las respuestas quedó de la siguiente forma:

P.102. Valoración de las personas agresivas.

- . La mayoría de los niños considera que las personas agresivas son malas e injustas.
- . Sólo dos de cada siete niños (aprox.) piensa que la agresividad se debe a la fuerza y a la valentía.

3.2.1. Diferencias según el sexo de los niños, el número de miembros de su familia y la escuela a la que asisten (1,30/102).

Según el sexo de los niños.

- . No existen diferencias significativas

Según el número de miembros de las familias.

- . No se presentan diferencias significativas

Según la escuela a la que asisten.

- . De los niños que asisten a la escuela pública, una proporción relativamente mayor considera que las personas agresivas son fuertes y valientes:

Diferencias en la valoración de personas agresivas. Datos desagregados según la escuela.

<u>Valoración:</u>	Privada	Pública	(VM)
Son malas e injustas	80.	<u>64.</u>	(72.)
Son fuertes y valientes	20.	<u>36.</u>	(28.)
N:	(50)	(50)	(100)

3.2.2. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.
(18...23; 115b/102)

Según la audiencia de TV. (18/102)

. La casi totalidad de los niños que ven durante menos horas la TV, en el día de mayor audiencia, considera que las personas agresivas son malas e injustas:

Diferencias en la valoración de las personas agresivas. Datos desagregados según la audiencia de TV.

<u>Valoración:</u>	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
Son malas e injustas	<u>91.</u>	<u>59.</u>	(72.)
N:	(42)	(58)	(100)

Según la exposición a la radio, historietas y cine. (19,20,23/102).

. La probabilidad de que los niños consideren que las personas agresivas son fuertes y valientes aumenta conforme se inten-

sifica la audiencia de radio y la lectura de historietas, y disminuye conforme aumenta la asistencia al cine.

. En el caso de la radio, la significación de los datos concernientes a los niños que más escuchan este medio, corrobora el sentido de la probabilidad mencionada:

Proporción de niños que consideran "fuertes y valientes" a las personas agresivas. Datos desagregados según la exposición a los MCM.

<u>Medio:</u>	No oyen		Oyen 1-2 h/d.		Oyen 3.5 h/d.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
<u>Radio</u>	(16)	12.	(54)	28.	(26)	<u>42.</u>	(96)	(29.)
	No leen		Leen 1-3/sem.		Leen 4-7/sem.			
<u>Historietas</u>	(16)	25.	(55)	27.	(29)	<u>31.</u>	(100)	(28.)
	No van		Van 1 vez/mes		Van 2-5 veces/m.			
<u>Cine</u>	(33)	36.	(38)	26.	(29)	<u>21.</u>	(100)	(28.)

3.2.3. Correspondencias entre la valoración de la agresividad y los rasgos de fuerza y valentía del héroe. (122,123/102)

. Una proporción relativamente mayor de los niños cuyo personaje favorito posee rasgos de fuerza y valentía considera que las personas agresivas son fuertes y valientes.

Diferencias en la valoración de personas agresivas. Datos desagregados según los rasgos del personaje favorito de los niños.

<u>Valoración:</u>	El personaje posee rasgos de fuerza		El personaje posee rasgos de valentía	
		(VM)		(VM)
Son fuertes y valientes	<u>40.</u>	(28.)	<u>41.</u>	(28.)
Son malas e injustas	60.	(72.)	<u>59.</u>	(72.)
N:	(30)	(100)	(32)	(100)

3.3. Valoración de la maldad y la bondad en función de la belleza. (103)

- . Un poco más de la mitad de los niños creen que las personas buenas son más bonitas que las malas.

3.3.1. Diferencias en la valoración según el sexo y la edad de los niños y el número de miembros de sus familias. (1,2,3/103)

Según el sexo (1/103)

- .El sexo de los niños es una variable que discrimina la valoración que tienen de las personas buenas:

Diferencias en la valoración de las personas buenas. Datos desagregados según el sexo de los niños.

<u>Valoración:</u>	Varones	Niñas	(VM)
Las personas buenas son más bonitas que las malas	69.*	47.*	(57.)
N:	(49)	(51)	(100)

Según la edad de los niños. (2/103)

- . No existen diferencias significativas.

Según el número de miembros de las familias de los niños (3/103)

- . Una proporción discriminativamente mayor de los niños que viven en familias de más de ocho miembros, creen que las personas buenas son más bonitas que las malas:

Diferencias en la valoración de las personas buenas. Datos desagregados según el número de miembros de las familias de los niños.

<u>Valoración:</u>	Familias de 2-7 miembros	Familias de 8-21 miembros	(VM)
Las personas buenas son más bonitas que las malas	<u>47.</u> *	<u>70.</u> *	(57.)
N:	(53)	(47)	(100)

3.3.2. Diferencias en la valoración según el uso que el niño hace de la TV. (18...23; 115h/103)

. Proporciones mayores de los niños que ven durante más tiempo la TV en el día de mayor audiencia; que no van al cine y que no leen libros no escolares, piensan que las personas buenas son más bonitas que las malas:

Proporción de niños que creen que las personas buenas son más bonitas que las malas. Datos desagregados según el uso de los MCM.

Ven TV 1-5 h/d.		Ven TV 6-8 h/d.		(NN)	(VM)
N	%	N	%		
(42)	<u>45.</u> *	(58)	<u>67.</u> *	(100)	(57.)
Van al cine		No van al cine			
(67)	<u>48.</u> *	(33)	<u>76.</u> *	(100)	(57.)
Leen libros		No leen libros			
(53)	<u>49.</u> *	(47)	<u>68.</u> *	(100)	(57.)

3.3.3. Correspondencias entre el físico de los arquetipos y la valoración de la maldad y la bondad. (29, 56/103)

. El que los niños consideren o no que las personas buenas son más bonitas que las malas, no se corresponde con la evaluación de "feos" o "guapos" que le han otorgado a sus personas favoritos o rechazados.

3.3.4. Correspondencias entre los rasgos de personalidad del héroe y la valoración de la bondad y la maldad. (119/103)

. La mayor parte de los niños cuyo personaje favorito denota bondad, no consideran que la gente buena es más bonita que la mala:

Proporción de niños que no consideran que la gente buena es más bonita que la mala, según el carácter del héroe.

	El personaje favorito de los niños es bondadoso	(VM)
Niños que no creen que la gente buena es más bonita que la mala	<u>53.</u>	(43.)
N:	(40)	(100)

3.3.5. Correspondencias entre la valoración de la cualidad "buena" y la valoración de la maldad y la bondad. (92d/103)

. No existen correspondencias significativas.

**DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:
LAS HETEROIMAGENES DEL NIÑO**

Discriminaciones en la valoración de las cualidades de las personas
 =====

1º Entre los niños de la escuela pública y privada

	<u>Pública</u>	//	<u>Privada</u>
(0/92D) Cualidad "buena"	La valoran una minoría	//	La valoran una mayoría

2º Según la dimensión de la familia

	<u>2-7 miembros</u>	//	<u>8-21 miembros</u>
(3/92D) Cualidad "buena"	La valoran una mayoría	//	La valoran una minoría

3º Según la asistencia al cine

	<u>No asisten</u>	//	<u>Asisten 1 vez mes</u>
(20/92B) Cualidad "cariñosa"	La valoran una mayoría	//	La valoran una minoría
	<u>Asisten 2-5 veces mes</u>	//	<u>Asisten 1 vez mes</u>
(20/92D) Cualidad "buena"	La valoran una mayoría	//	La valoran una minoría

Discriminaciones en la atribución de cualidades a hombres ó a mujeres
 =====

1º Según la lectura de libros no escolares

	<u>Leen</u>	//	<u>No leen</u>
(115B/94A)	La atribuyen a los		la atribuyen a los
Cualidad	"hombres" una mayoría	//	"hombres" una minoría
"alegre"			

2º Según la asistencia al cine

	<u>Asisten</u> <u>2-5 veces/mes</u>	//	<u>No asisten</u> <u>al cine</u>
(20/94A)	La atribuyen a los		la atribuyen a los
Cualidad	"hombres" una mayoría	//	"hombres" una minoría
"alegre"			

Discriminaciones en la no atribución de cualidades a las personas

1º Entre los niños de la escuela pública y privada

	<u>Privada</u>	//	<u>Pública</u>
(O/95A, 95B, 95C, 95D)			
Cualidades:)	Niegan esas cualidades		niegan esas cualidades
"alegre")	en sus familiares una		en sus familiares una
"caríñosa")	<u>minoría</u>		<u>mayoría</u>
"inteligente")			
"buena")		//	

2º Según la asistencia al cine

	<u>Asisten 1 vez/mes</u>	//	<u>Asisten 2-5 veces/mes</u>
(20/95)			
Cualidad:)	Niegan esa cualidad		niegan esa cualidad
"Trabajadora")	en sus familiares		en sus familiares
) una <u>mayoría</u>		//	una <u>minoría</u>

Discriminaciones en la valoración de la pobreza versus la riqueza
=====

Según la escuela

	<u>Privada</u>	//	<u>Pública</u>
(0/100)	Los pobres nunca han tenido oportunidad de trabajar	//	Los pobres son flojos; son tontos y no les gusta trabajar

Según la asistencia al cine

	<u>Asisten</u> <u>2-5 veces/mes</u>	//	<u>No asisten</u>
(20/100)	Los pobres nunca han tenido oportunidad de trabajar	//	Los pobres son flojos; son tontos y no les gusta trabajar

Discriminaciones en la valoración de la asociación entre bondad y belleza

Según el sexo de los niños

	<u>Varones</u>	//	<u>Niñas</u>
(1/103)	Más numerosos quienes asocian bondad y belleza	//	Menos numerosos quienes asocian bondad y belleza

Según el número de miembros de las familias de los niños

	<u>2-7 miembros</u>	//	<u>8-21 miembros</u>
(3/103)	Menos numerosos quienes asocian bondad y belleza	//	Más numerosos quienes asocian bondad y belleza

Según la asistencia al cine

	<u>Van al cine</u>	//	<u>No van</u>
(20/103)	Menos numerosos quienes asocian bondad y belleza	//	Más numerosos quienes asocian bondad y belleza

.../...

(Cont.)

Según la intensidad de exposición a la TV en el día de más audiencia

<u>Ven la TV menos horas</u>	//	<u>Ven la TV más horas</u>
------------------------------	----	----------------------------

18/103)	Menos numerosos quienes asocian bondad y belleza	//	Más numerosos quienes asocian bondad y belleza
---------	---	----	---

Según la lectura de libros diferentes de los de texto

<u>Leen</u>	//	<u>No leen</u>
-------------	----	----------------

(115B/103)	Menos numerosos quienes asocian bondad y belleza	//	Más numerosos quienes asocian bondad y belleza
------------	---	----	---

REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
LAS HETEROIMAGENES DEL NIÑO

Valoración que los niños conceden a las siguientes cualidades (*)P.92A. Alegre

	§
Importante	47.
No importante	52.
NS. NR.	1.

P.92E. Trabajadora

	§
Importante	75.
No importante	25.

P.92B. Carifiosa

	§
Importante	39.
No importante	57.
NS. NR.	4.

P.92F. Fuerte

	§
Importante	9.
No importante	87.
NS. NR.	4.

P.92C. Inteligente

	§
Importante	56.
No importante	41.
NS. NR.	3.

P.92G. Valiente

	§
Importante	11.
No importante	85.
NS. NR.	4.

P.92D. Buena

	§
Importante	54.
No importante	46.
NS. NR.	1.

P.92H. Rica

	§
Importante	7.
No importante	89.
NS. NR.	4.

(*) Importante se utiliza cuando el niño ordenó a la cualidad entre los tres primeros lugares frente al total de cualidades.

Personas a quienes el niño atribuye más las siguientes cualidades:

P.94A. Alegre N: (Niños que consideran importante la cualidad correspondiente).

%
Padres y familiares 66.

Amistades y conocidos 34.

N (47)

P.92B. Cariñosa

Padres y familiares 79.

Amistades y conocidos 21.

N (39)

P.94C. Inteligente

Padres y familiares 77.

Amistades y conocidos 23.

N (56)

P.94D. Buena

Padres y familiares 82.

Amistades y conocidos 18.

N (55)

P.94E. Trabajadora

Padres y familiares 93.

Amistades y conocidos 6.

N (75)

Personas a quienes el niño atribuye menos las siguientes cualidadesP/95A. AlegreN: (Niños que consideran importante la
cualidad correspondiente)

%

Padres y familiares 53.

Amistades y conocidos 47.

N (47)

P.95B. Cariñosa

Padres y familiares 45.

Amistades y conocidos 55.

N (38)

P.95C. Inteligente

Padres y familiares 50.

Amistades y conocidos 50.

N (40)

P.95D. Buena

Padres y familiares 42.

Amistades y conocidos 58.

N (38)

P.95E. Trabajadora

Padres y familiares 57.

Amistades y conocidos 43.

N (75)

P. 100. Valoración de personas pobres- Desagregada %

. Son flojos y no les gusta trabajar	46.
. Son tontos y no saben trabajar ...	2.
. Nunca han tenido oportunidad de trabajar	52.
N	(100)

- Agrupada

. Son flojos y tontos	48.
. No han podido trabajar	52.
N	(100)

P. 101. Valoración de personas ricas- Desagregada %

. No son flojos y les gusta trabajar	39.
. No son tontos y sí saben trabajar	4.
. Siempre han tenido oportunidad de trabajar	57.
N	(100)

- Agrupada

. No son flojos ni tontos	43.
. Sí han podido trabajar	57.
N	(100)

P. 102. Valoración de personas agresivas- Desagregada %

. Son malas	35.
. Son fuertes	9.
. Son injustas	37.
. Son valientes	19.
N	(100)

<u>- Agrupada</u>	<u>%</u>
. Son malas e injustas	72.
. Son fuertes y valientes	28.
	N (100)

P. 103. Valoración de la maldad y la bondad en función de la belleza

	<u>%</u>
. Las personas buenas son más bonitas que las malas	57.
. Las personas buenas no son más bonitas que las malas	42.
	N (99)

6. LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

6. LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO.

1. Las personas ideales para el niño1.1. Descripción de las variables.1.2. Diferencias según el sexo del niño, el número de miembros de su familia y la escuela a la que asiste.1.3. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.1.4. Correspondencias entre el sexo de las personas ideales y el sexo del héroe.2. Valoración de los roles sexuales.2.1. Descripción de las variables.2.2. Diferencias en la valoración según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten.2.3. Diferencias en la valoración según el uso que los niños hacen de la TV.2.4. Correspondencias entre la valoración del rol sexual y el sexo del héroe.3. Cualidades que los niños se atribuyen a sí mismos.3.1. Descripción de las variables.3.2. Diferencias según el sexo de los niños, su actividad laboral y la escuela a la que asisten.3.3. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.3.4. Correspondencias con los rasgos de carácter y aptitud del personaje favorito.3.5. Correspondencias con la atribución de cualidades a otras personas.3.6. Correspondencias con la representación de estereotipos.

4. Aspiraciones laborales de los niños.

4.1. Descripción de las variables.

4.2. La aspiración laboral según los rasgos del niño y su entorno.

4.3. La aspiración laboral según el uso que los niños hacen de los MCM.

5. La Percepción del futuro.

5.1. El pesimismo u optimismo en la visión del futuro.

5.1.2. La percepción del futuro según los rasgos del niño y su entorno.

5.1.3. La percepción del futuro según el uso que los niños hacen de los MCM.

5.2. La congruencia e incongruencia en la visión del futuro.
Descripción de las variables.

5.2.1. Diferencias según los rasgos del niño y su entorno.

5.2.2. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.

5.2.3. Correspondencias con los rasgos de personalidad y las acciones de los arquetipos.

1. LAS PERSONAS IDEALES PARA EL NIÑO.

1.1. Descripción de las variables.

- . Se le preguntó al niño por la persona, de entre las que él conocía, a la cual le gustaría parecerse cuando fuera mayor. A partir de las respuestas, se codificó en gabinete, el sexo de esas personas ideales para el niño y la relación que tenían con él.
- . Con el fin de indagar si el niño relacionaba algún rasgo del héroe con su persona ideal, se le preguntó si entre ellos - existía algún parecido. Cuando los niños contestaron afirmau

tivamente a esta pregunta, especificaron en qué consistía el posible parecido. La información obtenida se clasificó en gabinete en una tipología de semejanzas entre la persona ideal y el personaje favorito. Esta última variable no pudo ser - cruzada con otras debido a la baja frecuencia de los casos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

P.96b. Las personas ideales para el niño.

- . La mayoría de los niños encuentran en su ámbito familiar a las personas a quienes les gustaría parecerse cuando sean mayores.
- . Solamente uno de cada ocho niños, aprox. menciona a personas ajenas a su familia como figuras ideales.

P.96c. Sexo de las personas ideales para el niño.

- . Se divide entre ambos sexos, con una ligera inclinación favorable a los hombres.

P.97. Existencia de algún parecido entre la persona ideal y el personaje favorito de los niños.

- . La mayoría de los niños no encuentran parecido entre sus figuras ideales y sus personajes preferidos.

1.2. Diferencias según el sexo del niño, el número de miembros de su familia y la escuela a la que asiste.

Según el sexo de los niños. (1/96b, 96c)

a) En las personas ideales:

. No existen diferencias significativas

b) En el sexo de las personas ideales:

. La mayor parte de los niños se identifican con personas de su mismo sexo. Dicha tendencia es aún más frecuente entre los varones:

Sexo de las personas ideales. Datos desagregados según el sexo de los niños.

<i>Personas Ideales:</i>	<i>Varones</i>	<i>Niñas</i>	<i>(VM)</i>
Hombres	<u>71.</u>	<u>29.</u>	(50.)
Mujeres	<u>22.</u>	<u>65.</u>	(44.)
N:	(49)	(51)	(100)

Según el número de miembros de las familias. (3/96b)

a) En las personas ideales:

. Los niños que viven en familias de ocho a veintiun miembros no siguen la pauta general de elegir mayoritariamente a los padres como figuras ideales:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según el número de miembros de las familias.

	2-7 miembros	8-21 miembros	(VM)
Padres	<u>77.*</u>	<u>30.*</u>	(55.)
Otros familiares	<u>13.</u>	<u>47.</u>	(29.)
Amistades y conocidos	6.	19.	(12.)
N:	(53)	(47)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

. No existen diferencias significativas.

Según la escuela, (0/96b, 90c)

a) En las personas ideales:

. Mientras que la mayoría de los niños que asisten a la escuela privada se identifican con su padre o madre, los de la escuela pública señalan en mayor número a otros familiares como figuras ideales:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la escuela a la que asiste.

	Privada	Pública	(VM)
Padres	<u>86.</u>	<u>24.</u>	(55.)
Otros familiares	<u>6.</u>	<u>52.</u>	(29.)
Amistades y conocidos	6.	18.	(12.)
N:	(50)	(50)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

. No se presentan diferencias significativas.

1.3. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM. (18, 19, 20, 23, 115b/96b,96c)

Según la audiencia de TV. (18/96b, 96c)

a) En las personas ideales:

. La probabilidad de que los padres sean mencionados como per
sonas ideales aumenta considerablemente dentro del grupo de
niños que ven menos tiempo la TV en el día de mayor audien-
cia.

Por el contrario, dicha probabilidad decrece (relativamente)
entre los niños que se exponen más intensamente a ese medio:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la audien-
cia de TV.

	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
Padres	<u>71.</u> *	<u>43.</u> *	(55.)
Otros familiares	<u>17.</u>	<u>38.</u>	(29.)
N:	(42)	(58)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

. No se observan diferencias significativas.

Según la audiencia de radio. (23/96b, 96c)

a) En las personas ideales:

- . De los niños que oyen la radio durante más tiempo, una proporción relativamente menor se identifica con sus padres y una proporción relativamente mayor lo hace con sus amistades y conocidos:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la audiencia de radio.

	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
Padres	59.	<u>37.</u>	(53.)
Amistades y conocidos	6.	<u>23.</u>	(11.)
N:	(54)	(26)	(80)

- . La probabilidad de que los niños prefieran parecerse a sus -- otros familiares que a sus padres, aumenta conforme se incrementa la audiencia de radio:

Personas ideales para el niño. Tendencias según la audiencia de radio.

	No oyen	Oyen 1-2 h/d	Oyen 3-5 h/d	(VM)
Familiares	<u>19.</u> -----	<u>30.</u> -----	<u>39.</u> ----->	(30.)
N:	(16)	(54)	(26)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

- . No se presentan diferencias significativas.

Según la asistencia al cine. (20/96b, 96c)

a) En las personas ideales:

- . Los niños que no van al cine no siguen la pauta general de elegir a sus padres como modelos ideales:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la asistencia al cine.

	No asisten	Asisten	(VM)
Padres	<u>39.</u>	63.	(55.)
Otros familiares	<u>43.</u>	22.	(29.)
N:	(33)	(67)	(100)

- . El padre o la madre son las personas ideales de la gran mayoría de los niños que asisten con más frecuencia al cine.
- . La identificación de los niños que van menos al cine es distinta. Una proporción relativamente mayor de ellos eligen a otros familiares:

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la frecuencia de asistencia al cine.

	Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
Padres	<u>47.</u> *	<u>83.</u> *	(63.)
Otros familiares	<u>37.</u>	<u>31.</u>	(22.)
N:	(38)	(29)	(67)

- . El sentido de las anteriores asociaciones entre asistencia al cine y elección de figuras ideales, se aprecia en el siguiente cuadro:

Personas ideales para el niño. Tendencias según la asistencia al cine.

	No van	Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
Padres	<u>39.</u>	<u>47.</u>	<u>83.</u>	(55.)
Otros familiares	<u>43.</u>	<u>37.</u>	<u>3.</u>	(29.)
N:	(33)	(38)	(29)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

. No se aprecian diferencias significativas.

Según la lectura de historietas (19/96b, 96c)

a) En las personas ideales:

- . Una proporción relativamente mayor de los niños que leen más historietas a la semana señalan como personas ideales a individuos ajenos a su familia.
- . El menor número de estos niños se identifica con otros familiares distintos de sus padres.

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas.

	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Padres	51.	62.	(55.)
Otros familiares	36.	<u>17.</u>	(30.)
Amistades y conocidos	7.	<u>21.</u>	(11.)
N:	(55)	(29)	(84)

b) En el sexo de las personas ideales:

. La mayoría de los niños que leen más historietas a la semana, tienen como personas ideales a mujeres:

Sexo de las personas ideales. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas.

	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Hombres	56.	45.	(52.)
Mujeres	35.	<u>55.</u>	(42.)
N:	(55)	(29)	(80)

Según la lectura de libros no escolares. (115b/96b/96c)

a) En las personas ideales:

. La mayoría de los niños que leen se identifica con su padre o madre. Por el contrario, la mayor parte de quienes no leen lo hacen con otros familiares.

Personas ideales para el niño. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares.

	Leen	No leen	(VM)
Padres	<u>72.*</u>	<u>36.*</u>	(55.)
Otros familiares	<u>17.</u>	<u>42.</u>	(29.)
N:	(53)	(47)	(100)

b) En el sexo de las personas ideales:

. No se presentan diferencias significativas.

1.4. Correspondencias entre el sexo de las personas ideales y el sexo del héroe.

- . No existen correspondencias entre el sexo de las figuras ideales y sexo del héroe de los niños.

2. VALORACION DE LOS ROLES SEXUALES.

2.1. Descripción de las variables.

. Se le preguntó al conjunto de los niños si creían que era mejor ser hombre o era mejor ser mujer, o si no existía diferencia alguna en este hecho. Las respuestas ofrecen los siguientes resultados:

P.104. Valoración del rol sexual

. La preferencia de roles masculinos o femeninos se distribuye proporcionalmente. Sólo un 13% de los niños creen que no hay ninguna diferencia en el hecho de ser hombre o ser mujer.

2.2. Diferencias en la valoración según el sexo de los niños y la escuela a la que asisten: (1,0/104)

Según el sexo (1/104)

- . Ningún varón opina que es mejor ser mujer.
- . Sólo uno de cada cuatro varones piensa que no hay diferencia entre ser hombre o ser mujer.
- . En correspondencia con esta opinión endosexual de los varones, la mayoría de las niñas entiende que es preferible ser mujer.
- . Menos niñas que varones piensan que no hay diferencia entre ser hombre o mujer:

Valoración del Rol sexual. Datos desagregados según el sexo de los niños.

Opinan que es:	Varones	Niñas	(VM)
Mejor ser hombre	<u>73.</u> *	<u>12.</u> *	(42.)
Mejor ser mujer	<u>0.</u> *	<u>84.</u> *	(43.)
No hay diferencia	<u>25.</u>	<u>2.</u>	(13.)
N:	(49)	(51)	(100)

Según la escuela (0/104)

- . No se presentan diferencias significativas.

2.3. Diferencias en la valoración según el uso que el niño hace de los MCM. (18 ... 23; 115b/104)

Según la audiencia de TV. (18/104)

. La mayoría de los niños que ven la TV durante menos horas en el día de más audiencia, consideran que es mejor ser mujer:

Valoración del Rol sexual. Datos desagregados según la audiencia de TV.

Opinan que es:	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
Mejor ser hombre	36.	47.	(42.)
Mejor ser mujer	<u>52.</u>	36.	(43.)
N:	(42)	(58)	(100)

Según la audiencia de radio. (23/104)

. Una proporción relativamente menor de los niños que oyen durante más tiempo la radio, en el día de mayor audiencia, creen que es mejor ser hombre:

Valoración del Rol sexual. Datos desagregados según la audiencia de radio

Opinan que es:	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
Mejor ser hombre	44.	<u>31.</u>	(40.)
Mejor ser mujer	41.	50.	(44.)
N:	(54)	(26)	(80)

. La probabilidad de que los niños piensen que no hay diferencia entre ser hombre o mujer se incrementa conforme aumenta la audiencia de radio:

Proporción de niños que consideran que no hay diferencia entre ser hombre o mujer. Tendencias según la audienia de radio.

	No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
	<u>12.</u>	<u>13.</u>	<u>15.</u>	(14.)
N:	(16)	(54)	(26)	(96)

Según la asistencia al cine. (20/104)

. La mayoría de los niños que asisten con más frecuencia al cine, opina que es mejor ser mujer:

Valoración del Rol sexual. Datos desagregados según la asistencia al cine.

Opinan que es:	Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
Mejor ser hombre	37.	41.	(39.)
Mejor ser mujer	37.	<u>52.</u>	(43.)
No hay diferencia	<u>21.</u>	<u>7.</u>	(15.)
N:	(38)	(29)	(67)

Según la lectura de historietas. (19/104)

. La mayoría de los niños que leen más historietas a la semana creen que es mejor ser mujer:

Valoración del Rol sexual. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas.

Opinan que es:	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Mejor ser hombre	49.	<u>35.</u>	(44.)
Mejor ser mujer	35.	<u>55.</u>	(42.)
N:	(55)	(29)	(84)

- . La probabilidad de que los niños consideren que no existe diferencia entre ser hombre o mujer, decrece con la lectura de historietas.

Proporción de niños que consideran que no hay diferencia entre ser hombre o mujer. Tendencias según la frecuencia de lectura de historietas:

	No leen	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
	19.	14.	7.	(12.)
N:	(16)	(55)	(29)	(100)

2.4. Correspondencias entre la valoración del rol sexual y el sexo
del personaje favorito. (26/104)

. No se manifiestan en esta muestra.

3. CUALIDADES QUE LOS NIÑOS SE ATRIBUYEN A SI MISMOS.

3.1. Descripción de las variables.

En otro apartado de este estudio (5.1.) se ha analizado la valoración que los niños otorgaron a un conjunto de cualidades del carácter, de la aptitud y de la energía. Se investigó también sobre las personas a quienes el niño atribuía o no dichas cualidades.

Se analiza ahora si los niños creen poseer esas mismas cualidades que anteriormente consideraron importantes en una persona. Se preguntó a los niños si ellos creían ser cariñosos, buenos, ale-

gres, etc. (siempre que previamente hubieran mencionado la cualidad entre las tres más importantes). Las posibilidades de respuesta - contenidas en la pregunta fueron "poco", "mucho" y "ni poco ni mucho".

P.99a. Niños que se consideran alegres, entre quienes valoran esta cualidad.

- . La mayoría de los niños que habían considerado a la cualidad "alegre" como importante, se ven a sí mismos como muy alegres. De estos niños, uno de cada cuatro, aprox. se - consideran poco alegres.

P.99b. Niños que se consideran cariñosos, entre quienes valoran esta cualidad.

- . Aproximadamente, cinco de cada nueve niños creen ser muy cariñosos.
- . El ser poco cariñosos lo tienen asumido uno de cada doce niños, aproximadamente.

P.99c. Niños que se consideran buenos, entre quienes valoran esta cualidad:

- . La autoimagen de la bondad en los niños se distribuye de forma muy similar entre las categorías "poco", "mucho" y "ni poco ni mucho".

P.99d. Niños que se consideran inteligentes, entre quienes valoran esta cualidad:

- . El 56% del total de niños valoró como importante la cualidad "inteligente" en una persona. De esa proporción, sólo una minoría se autoevalúa como muy inteligente.

P.99e. Niños que se consideran trabajadores, entre quienes valoran esta cualidad:

- . Casi la mitad de los niños que consideraron importante la cualidad "trabajadora", se ven a sí mismos como muy trabajadores.
- . Poco trabajadores creen ser uno de cada cuatro niños, aproximadamente.

3.2. Diferencias según el sexo de los niños, su actividad laboral y la escuela a la que asisten: (1/06B, 0/99A, 99B, 99C, 99D, 99E)

Según el sexo de los niños, (1/99A ... 99E)

- . Entre las niñas, una mayor proporción, se ven a sí mismas muy alegres, muy trabajadoras y muy cariñosas. Una proporción relativamente mayor de estas niñas se autovalúan como muy inteligentes y muy buenas. Las diferencias en las cualidades cariñosas e inteligentes no alcanzan a ser significativas.
- . Aunque no llega a ser significativo, los varones, en proporciones absoluta y relativamente mayores, se consideran poco buenos y poco inteligentes. La autoimagen de una proporción relativamente mayor de los varones es de poco alegres, poco cariñosos y poco trabajadores:

Niños que consideran importantes las siguientes cualidades. Proporción de quienes se las atribuyen poco o mucho a sí mismos. Datos desagregados entre varones y niñas.

Niños que creen ser:	Varones	Niñas	(VM)
Poco alegres	32.	17.	(24.)
Muy alegres	<u>54.</u>	<u>78.</u>	(67.)
N:	(22)	(23)	(45)
Poco cariñosos	20.	22.	(21.)
Muy cariñosos	50.	61.	(55.)
N:	(20)	(18)	(38)
Poco buenos	40.	25.	(32.)
Muy buenos	<u>28.</u>	<u>46.</u>	(38.)
N:	(32)	(29)	(53)

.../...

(Cont.)

Niños que creen ser:	Varones	Niñas	(VM)
Poco inteligentes	47.	39.	(43.)
Muy inteligentes	21.	29.	(25.)
N:	(28)	(28)	(56)
Poco trabajadores	32.	20.	(26.)
Muy trabajadores	34.*	57.*	(45.)
N:	(38)	(35)	(73)

Según la actividad laboral de los niños. (106B/99E)

. La mayoría de los niños se consideran muy trabajadores. Esta pauta marcada por el valor modal no la siguen los niños que trabajan o han trabajado alguna vez, pues una mayor proporción se ven a sí mismos como poco trabajadores. Dicha diferencia no llega a ser significativa:

Niños que consideran importante la cualidad trabajadora. Proporción de quienes se la atribuyen a sí mismos. Datos desagregados según la actividad laboral.

Niños que creen ser:	Trabajan o han trabajado	No trabajan ni han trabajado	(VM)
Poco trabajadores	35.	23.	(26.)
Muy trabajadores	35.	48.	(45.)
N:	(17)	(56)	(73)

Según la escuela a la que asisten los niños. (O/99A...99E)

- . La mayoría de los niños que asisten a la escuela pública se autoevalúan como poco buenos y poco inteligentes.
- . En términos generales, también mayores proporciones de niños de la escuela pública creen ser poco cariñosos, poco trabajadores y poco alegres, aun cuando esta última diferencia no es significativa.
- . Por su parte, los niños de la escuela privada representan siempre la menor proporción de los que consideran poseer poco todas las cualidades analizadas:

Niños que consideran importantes las siguientes cualidades. Proporción que en cada escuela se las atribuyen poco a sí mismos:

Niños que creen ser poco:	Privada		Pública		(NN)	(VM)
	N	%	N	%		
Alegres	(23)	17.	(22)	32.	(45)	(24.)
Cariñosos	(20)	<u>10.</u>	(18)	<u>33.</u>	(38)	(21.)
Buenos	(33)	<u>15.*</u>	(20)	<u>60.*</u>	(53)	(32.)
Inteligentes	(24)	<u>8.*</u>	(32)	<u>68.*</u>	(56)	(43.)
Trabajadores	(36)	<u>8.</u>	(37)	<u>43.</u>	(73)	(26.)

3.3. Diferencias según el uso que los niños hacen de los MCM.
(18,19,20,23, 115B/99A,99B,99C,99D,99E)

Según la audiencia de TV. (18/99A ... 99E)

- . Significativamente, una proporción relativamente menor de los niños que ven durante más tiempo la TV en el día de mayor audiencia se consideran muy alegres.
- . En proporciones absoluta y relativamente mayores, los niños que ven durante más tiempo la TV se autoevalúan como poco - buenos y poco inteligentes.
- . Por su parte, una menor proporción de los niños que ven menos tiempo la TV creen ser poco buenos y poco trabajadores:

Niños que consideran importantes las siguientes cualidades. Proporción de quienes se las atribuyen poco o mucho a sí mismos. Datos desagregados según la audiencia de TV.

Niños que creen ser:	Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
Poco alegres	13.	31.	(24.)
Muy alegres	87.	<u>55.</u>	(67.)
N:	(16)	(29)	(45)
Poco buenos	19.	<u>46.</u>	(32.)
Muy buenos	<u>48.</u>	<u>27.</u>	(38.)
N:	(27)	(26)	(53)
Poco inteligentes	30.*	<u>52.*</u>	(43.)
Muy inteligentes	<u>30.</u>	21.	(25.)
N:	(23)	(33)	(56)
Poco trabajadores	14.	<u>34.</u>	(26.)
Muy trabajadores	48.	43.	(45.)
N:	(29)	(44)	(73)

Según la audiencia de radio. (23/99A ... 99E)

- . No existen diferencias significativas

Según la asistencia al cine. (20/99A ... 99E)

- . Una proporción absoluta y relativamente menor de los niños que suelen asistir al cine, consideran ser poco inteligentes y poco buenos.
- . La mayor proporción de los que no asisten al cine creen ser poco trabajadores:

Niños que consideran importantes las cualidades inteligente y buena. Proporción de quienes se les atribuyen a sí mismos. Datos desagregados según la asistencia al cine.

Niños que creen ser:	No van al cine	Van al cine	(VM)
Poco buenos	53.	22.	(32.)
Muy buenos	35.	39.	(38.)
N:	(17)	(36)	(53)
Poco inteligentes	71.	31.	(43.)
Muy inteligentes	24.	26.	(25.)
N:	(17)	(39)	(56)
Poco trabajadores	45.	18.	(26.)
Muy trabajadores	32.	51.	(45.)
N:	(22)	(51)	(73)

- . La probabilidad de que los niños creen ser poco cariñosos, poco buenos, poco inteligentes y poco trabajadores aumenta conforme desciende la asistencia al cine. La significación de los datos en las dos últimas cualidades, confirman el sentido de esta probabilidad:

Niños que consideran importantes las siguientes cualidades. Proporción de quienes se las atribuyen poco a sí mismos. Tendencias según la asistencia al cine.

Niños que creen ser <u>poco</u> :	No van		Van 1 vez/mes		Van 2-5 veces/mes		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Cariñosos	(16)	31.	(11)	18.	(11)	9.	(38)	(21.)
Buenos	(17)	53.	(17)	35.	(19)	11.	(53)	(32.)
Inteligentes	(17)	71.	(24)	42.	(15)	13.	(56)	(43.)
Trabajadores	(22)	45.	(29)	31.	(22)	0.	(73)	(26.)

Según la lectura de historietas. (19/99A ... 99E)

. La probabilidad de que los niños se consideren poco alegres y poco cariñosos aumenta conforme disminuye la lectura de historietas.

. También la probabilidad de que los niños se autoevalúen como muy inteligentes aumenta conforme disminuye la lectura de historietas:

Niños que consideran importantes las cualidades alegre, cariñosa e inteligente. Proporción de quienes se las atribuyen a sí mismos. Tendencias según la lectura de historietas.

Niños que creen ser:	No leen		Leen 1-3/sem.		Leen 4-7/sem.		(NN)	(VM)
	N	%	N	%	N	%		
Poco alegres	(9)	56.	(23)	22.	(13)	8.	(45)	(24.)
Poco cariñosos	(8)	25.	(19)	21.	(11)	18.	(38)	(21.)
Muy inteligentes	(7)	42.	(31)	26.	(18)	17.	(56)	(25.)

Según la lectura de libros no escolares, (115B/99A ... 99E)

- . Una proporción absoluta y relativamente menor de los niños que leen libros no escolares piensan que son poco buenos y poco trabajadores.
- . De los niños que no leen libros no escolares, una mayor proporción se autoevalúan como poco inteligentes:

Niños que consideran importantes las cualidades buenas, inteligente, y trabajadora. Proporción de quienes se las atribuyen a sí mismos. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares.

Niños que creen ser:	Leen	No leen	(VM)
Poco buenos	<u>22.</u>	34.	(32.)
Muy buenos	41.	33.	(38.)
N:	(32)	(21)	(53)
Poco inteligente	<u>34.*</u>	<u>52.*</u>	(43.)
Muy inteligente	21.	30.	(25.)
N:	(29)	(27)	(56)
Poco trabajador	<u>15.</u>	<u>40.</u>	(26.)
Muy trabajador	45.	45.	(45.)
N:	(40)	(33)	(73)

3.4. Correspondencias con los rasgos de carácter y aptitud del personaje favorito de los niños. (117,118,119,120,121/99A ... 99E)

- . El que el personaje favorito de los niños sea alegre, cariñoso, bueno, inteligente y trabajador no se relaciona significativamente con la autoevaluación de los niños respecto a dichas cualidades.

3.5. Correspondencias con la atribución de cualidades a otras personas.

. La atribución de cualidades que los niños hacen a sus familiares o amistades no se asocia significativamente con la auto-evaluación que ellos se hacen de esas mismas cualidades.

3.6. Correspondencias con la representación de estereotipos.
(100, 101, 103/99C/99E)

- . No existen correspondencias entre las representaciones que los niños tienen sobre la pobreza, la riqueza, el trabajo y la bondad, y la autoatribución de las cualidades trabajadora y buena.

4. ASPIRACIONES LABORALES DE LOS NIÑOS.

4.1. Descripción de las variables.

Se le preguntó al niño qué quería ser cuando fuera mayor. Las respuestas se agruparon en dos categorías: a) Profesionales, que incluye a las profesiones liberales y b) Prestadores de servicios y actividades técnicas y manuales. Se incluyen en esta categoría desde el "servicio doméstico", hasta el "vender apartamentos" o el ser "futbolista".

Los resultados son los siguientes:

P.116B. Aspiraciones laborales de los niños.

- . La mayoría de los niños aspiran llegar a ser profesionales; es decir, médicos, arquitectos, abogados, etc.
- . Sólo dos de cada nueve niños quieren dedicarse en el futuro a actividades técnicas y manuales o ser prestadores de servicios.

4.2. La aspiración laboral según los rasgos del niño y su entorno.
(1, 0, 6, 8, 106B/116B)

Según el sexo de los niños. (1/116B)

. No se presentan diferencias significativas.

Según la escuela a la que asisten. (0/116B)

. No se observan diferencias significativas.

Según la ocupación del padre y el nivel de estudios del padre y de la madre. (6, 8/116B)

. Tampoco aparecen diferencias significativas.

Según la actividad laboral del niño (106B/116B)

. Una proporción relativamente mayor de los niños que trabajan o han trabajado alguna vez, desean dedicarse a actividades técnicas o manuales o ser prestadores de servicios:

Aspiración laboral de los niños que trabajan o han trabajado

De mayores quieren ser:	(VM)
Profesionales <u>64.</u>	(77.)
Prestadores de servicios <u>36.</u>	(22.)
N: (22)	(100)

4.3. La aspiración laboral según el uso que los niños hacen de los MCM.
(18, 19, 20, 23; 115B/116B)

Según la audiencia de TV (18/116B)

. No aparecen diferencias significativas.

Según la audiencia de radio, (23/116B)

. La casi totalidad de los niños que escuchan durante más tiempo la radio, en el día de mayor audiencia, aspiran a ser profesionales.

Proporción de niños que aspiran a ser profesionales entre quienes:

Oyen la radio	
3-5 h/d.	(VM)
<u>92.</u>	(79.)
N:	(26) (80)

Según la asistencia al cine, (20/116B)

. La probabilidad de que los niños deseen ser profesionales -
cuando sean mayores aumenta con la asistencia al cine:

Proporción de niños que desean ser profesionales en el futuro.
Tendencias según la asistencia al cine.

No van	Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
<u>73.</u>	<u>76.</u>	<u>86.</u>	(79.)
----->			

Según la lectura de historietas. (19/116B)

- . Una proporción aún mayor de los niños que leen más historietas a la semana aspiran a ser profesionales cuando sean mayores.

Proporción de niños que aspiran a ser profesionales entre quienes:

	Leen de 4 a 7 historietas a la semana	(VM)
	<u>83.</u>	(76.)
N:	(29)	(84)

Según la lectura de libros no escolares. (115B/106B)

- . Una proporción todavía mayor de los niños que leen desean ser profesionales:

Proporción de niños que desean ser profesionales en el futuro. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares.

	Leen	No leen	(VM)
	<u>85.</u>	<u>68.</u>	(77.)
N:	(53)	(47)	(100)

5. LA PERCEPCION DEL FUTURO

5.1. El pesimismo u optimismo en la visión del futuro. Descripción de las variables.

El análisis de cómo percibe el niño el futuro tiene como información de base la obtenida a través de 2 preguntas que se le formularon al niño:

P.90. Visión que tiene el niño de la situación futura, comparada con la presente.

. Se le preguntó si creía que cuando fuera mayor las personas vivirían igual de bien que ahora, mejor de lo que viven ahora o peor de lo que viven ahora. Al respecto se observa que:

- . La mayoría de los niños opinan que en el futuro las personas vivirán peor que ahora.
- . Sólo uno de cada cinco niños, aprox. opina que las cosas serán mejores en el futuro.

P.91A. Visión que tiene el niño del futuro comportamiento de las personas, comparadas con el de ahora.

- . La segunda pregunta que se les formuló sobre el tema del futuro se refería a si ellos creían que cuando fueran mayores las personas se comportarían igual que ahora, mejor que ahora o peor que ahora. Las respuestas de los niños indican que:
 - . Una mayoría relativa cree que el futuro comportamiento de las personas será peor que el de ahora.
 - . Para tres de cada diez niños, aprox. dicho comportamiento será igual.
 - . Por último, dos de cada ocho niños piensan que las personas actuarán en el futuro mejor que ahora.

5.1.3. La percepción del futuro, según el uso que el niño hace de los MCM. (18, 19, 20, 23; 115B/91B)

Según la audiencia de TV. (18/91B)

- . Una proporción aún mayor de los niños que ven más tiempo la TV, en el día de mayor audiencia, son pesimistas.

Proporción de niños con visión pesimista del futuro. Datos desagregados según la audiencia de TV.

Ven la TV 1-5 h/d.	Ven la TV 6-8 h/d.	(VM)
<u>53.</u> *	<u>71.</u> *	(63.)
N: (30)	(38)	(68)

Según la audiencia de radio. (23/91B)

- . No existen diferencias significativas.

Según la asistencia al cine. (20/91B)

- . Una mayor proporción de los niños que van al cine son optimistas.

Proporción de niños con visión optimista del futuro. Datos desagregados según la asistencia al cine:

No van	Van	(VM)
<u>23.</u> *	<u>57.</u> *	(43.)
N: (22)	(46)	(68)

- . La frecuencia de asistencia al cine discrimina el optimismo de los niños respecto a su visión del futuro.

Proporción de niños con visión optimista del futuro. Datos desagregados según la frecuencia de asistencia al cine:

	Van 1 vez/mes	Van 2-5 veces/mes	(VM)
	<u>29.</u> *	<u>59.</u> *	(43.)
N:	(24)	(22)	(46)

Según la lectura de historietas. (19/91B)

- . No hay diferencias significativas

Según la lectura de libros no escolares. (115B/91B)

- . Una proporción aún mayor de los niños que no leen libros, tienen una visión pesimista del futuro.

Diferencias en la visión que del futuro tienen los niños. Datos desagregados según la lectura de libros no escolares:

Su visión del futuro es:	Leen	No leen	(VM)
Optimista	43.	<u>29.</u>	(37.)
Pesimista	57.	<u>71.</u>	(63.)
N:	(37)	(31)	(68)

5.2. La congruencia e incongruencia en la visión del futuro. Descripción de las variables.

P.91B. Congruencia e incongruencia en la visión que del futuro tiene el niño.

Combinando los datos de P.91 y P.91A, se obtiene información sobre la congruencia e incongruencia que tiene la visión del futuro del niño. Si en ambas variables los niños respondieron "igual y mejor que ahora" su visión es congruentemente optimista. Si en ambas variables respondieron que "peor que ahora", su visión del futuro es congruentemente pesimista y; finalmente, si en una variable respondieron que "igual y mejor" y en otra que "peor", podemos pensar que su visión del futuro es congruente o disociada.

Al observar los datos tenemos que:

- . La visión que del futuro tienen la mayoría de los niños es congruente.
- . De los niños con visión congruente, dos de cada siete son pesimistas.

5.2.1. Diferencias según los rasgos del niño y su entorno.

(1, 3, 106B, 8, 0/91B)

- . La congruencia e incongruencia en la visión que sobre las personas y la situación futura tienen los niños, no se ven diferenciadas significativamente ni por el sexo de éstos ni por indicadores socioeconómicos como son la existencia de alguna actividad laboral; la clase de escuela a la que asisten; el nivel máximo de estudios de sus padres y el número de miembros que integran sus familias.
- . No obstante, a nivel general, se observa que las niñas son más congruentes que los varones. También se aprecia más congruencia en los niños de la escuela privada, que viven en familias menos numerosas y cuyos padres poseen estudios universitarios.

5.2.2. Diferencias según el uso que el niño hace de los MCM.
(18, 19, 20, 23; 115B/91B)

Según la audiencia de TV. (18/91B)

. No existen diferencias significativas.

Según la audiencia de radio. (23/91B)

. La probabilidad de que los niños tengan una visión congruente del futuro disminuye con la audiencia de radio:

Proporción de niños con una visión congruente del futuro. Tendencias según la audiencia de radio:

	No oyen	Oyen 1-2 h/d.	Oyen 3-5 h/d.	(VM)
	75.	67.	62.----->	(65.)
N:	(16)	(54)	(26)	(80)

Según la asistencia al cine. (20/91B)

. No se observan diferencias significativas.

Según la lectura de historietas. (19/91B)

. Entre los niños que leen más historietas a la semana, una proporción relativamente mayor tiene una visión incongruente del futuro:

Diferencias en la visión del futuro. Datos desagregados según la frecuencia de lectura de historietas:

Su visión del futuro es:	Leen 1-3/sem.	Leen 4-7/sem.	(VM)
Congruente	73.	<u>58.</u>	(68.)
Incongruente	27.	<u>42.</u>	(32.)
N:	(55)	(29)	(84)

Según la lectura de libros no escolares. (115B/91B)

. No existen diferencias significativas.

5.2.3. Correspondencias con los rasgos de personalidad y las acciones de los arquetipos de los niños.

Según la temporalidad de los arquetipos, (28, 55/91B)

- . No existen diferencias.

Según algunas acciones de los arquetipos (37A, 44A, 46A, 64A, 71A, 73A/91B)

- . El que el héroe y el antihéroe de los niños realicen acciones jerárquicas //vs// democráticas; de dominio //vs// sumisión; y con o sin instrumentos tecnológicos, no se asocia significativamente con la visión congruente o incongruente que del futuro tienen los niños. Tampoco se corresponde con el optimismo o pesimismo de dicha visión.

DISCRIMINACIONES REFERIDAS A:
LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

Discriminaciones en la elección de las personas ideales
=====

1º Según el sexo de los niños

Varones // Niñas

(1/96C) Se identifican con hombres // Se identifican con mujeres

2º Según el número de miembros de la familia

Familias de 2 a 7 miembros // Familias de 8 a 21 miembros

(3/96B) Se identifican con padres // Se identifican con otros familiares
y con amistades

3º Según la escuela a la que asisten

Privada // Pública

(0/96B) Se identifican con padres // Se identifican con otros familiares

4º Según la intensidad de exposición a la TV

Ven la TV de 1 a 5 H.en // La ven de 6 a 8 H. en el día
el día de más audiencia de más audiencia

(18/96B) Se identifican aún en mayor // Se identifican relativamente menos
número con los padres // con los padres

.../...

(Cont.)

5º Según la intensidad de exposición al cine

	<u>Van 1 vez/mes</u>	//	<u>Van 2-5 veces/mes</u>
(20/968)	Se identifican relativamente menos con los padres	//	Se identifican en su mayoría con los padres

6º Según la lectura de libros no escolares

	<u>Leen</u>	//	<u>No leen</u>
	Se identifican aún en mayor número con los padres	//	Se identifican en mayor número con otros familiares

Discriminaciones en la valoración de los roles sexuales
 =====

1º Según el sexo de los niños

<u>Varones</u>	//	<u>Niñas</u>
(1/104) Es mejor ser hombre	//	Es mejor ser mujer

Discriminaciones en las cualidades que los niños se atribuyen a sí mismos
 =====

1º Según el sexo de los niños

	<u>Varones</u>	//	<u>Mujeres</u>
(1/99E)	Se consideran muy trabajadores en menor número	//	Se consideran muy trabajadores en mayor número

2º Según la escuela a la que asisten

	<u>Privada</u>	//	<u>Pública</u>
(0/99C,99D)	Se consideran poco buenos y poco inteligentes en menor número	//	Se consideran poco buenos y poco inteligentes en mayor número

3º Según el uso que hacen de los MCM

	<u>A) Ven la TV 1-5 h/s. en el día de más audiencia</u>	//	<u>Ven la TV 6-8 h/s. en el día de más audiencia</u>
(18/99D)	Se consideran poco inteligentes en menor número	//	Se consideran poco inteligentes en mayor número

.../...

(Cont.)

	B) <u>Leen libros</u>	//	<u>No leen libros</u>
(115B/99D)	Se consideran poco inteligentes en menor número	//	Se consideran poco inteligentes en mayor número

Discriminaciones en la percepción del futuro
=====

1º Según los indicadores socioeconómicos

<u>Asisten a la escuela privada;</u>	//	<u>Asisten a la escuela pública;</u>
<u>Viven en familias de 2-7 miembros;</u>	//	<u>Viven en familias de 8-21 miembros;</u>
<u>Sus padres han estudiado hasta la universidad</u>	//	<u>Sus padres han estudiado hasta la secundaria</u>

(0,3,8/91B)	Un menor número de ellos tiene una visión pesimista del futuro	//	En mayor número tienen una visión pesimista del futuro
-------------	--	----	--

2º Según el uso que hacen de los MCM

A) <u>Ven la TV 1-5 horas en el día de más audiencia</u>	//	<u>Ven la TV 6-8 horas en el día de más audiencia</u>
--	----	---

(18/91B)	Son pesimistas en menor número	//	Son pesimistas en mayor número
----------	--------------------------------	----	--------------------------------

B) <u>Asisten al cine y lo hacen con más frecuencia</u>	//	<u>No asisten al cine o asisten con menos frecuencia</u>
---	----	--

Son optimistas en mayor número	//	Son pesimistas en mayor número
--------------------------------	----	--------------------------------

REPERTORIO DE VARIABLES REFERIDAS A:
LA AUTOIMAGEN DEL NIÑO

Las personas ideales para el niño

P. 96B. Personas ideales para el niño

	%
- Padres	55.
- Familiares (hermanos, tíos, abuelos, etc) 29.	
- Amistades y conocidos	12.
- Ninguno	4.
N	(100)

P. 96C. Sexo de las personas ideales para el niño

- Hombres	50.
- Mujeres	44.
- Ninguno	4.
- N.C.	2.
N	(100)

P. 97. Existencia de algún parecido entre la persona ideal y el personaje favorito de los niños

	%
- Sí existe	24.
- No existe	68.
- NS. NR.	3.
- NP	5.
N	(100)

P.104. Valoración del rol sexual

%

- Es mejor ser hombre 42.
- Es mejor ser mujer 43.
- No hay diferencia 13.
- NS. NR. 2.

N (100)

P.116B. Aspiración laboral de los niños

%

- Profesionales 77.
- Prestadores de servicios.
Actividades técnicas y ma
nuales 22.
- Ninguna 1.

N (100)

Autoimagen de los niños

Los niños se consideran:

P. 99A. Alegres

	%
- Poco	24.
- Mucho	67.
- Ni poco ni mucho	9.
N	(45)

P. 99B. Cariñosos

- Poco	21.
- Mucho	55.
- Ni poco ni mucho	24.
N	(38)

P. 99C. Buenos

- Poco	32.
- Mucho	38.
- Ni poco ni mucho	30.
N	(53)

P. 99D. Inteligentes

- Poco	43.
- Mucho	25.
- Ni poco ni mucho	32.
N	(56)

P. 99E. Trabajadores

- Poco	26.
- Mucho	45.
- Ni poco ni mucho	29.
N	(73)

N: Total de niños que consideraron importante cada cualidad

La percepción del futuro

P.90. Visión que tiene el niño de la situación futura, comparada con la presente.

%

- . Igual que ahora 10.
- . Mejor que ahora 20.
- . Peor que ahora 70.

N (100)

P.91A. Visión que tiene el niño del futuro comportamiento de las personas, comparado con el de ahora.

%

- . Iguales que ahora..... 30.
- . Mejores que ahora 23.
- . Peores que ahora 47.

N (100)

P.91B. Congruencia e incongruencia en la visión que del futuro tiene el niño. (*)

%

%

- | | | | |
|----------------------------------|-----|------------------|-----|
| . Congruencia optimista |) | | |
| (igual y mejor que ahora) | 25. |) Congruencia: | 68. |
| . Incongruencia |) | | |
| (Mejor, igual y peor que ahora) | 4. |) Incongruencia: | 32. |
| . Incongruencia |) | | |
| (Peor e igual o mejor que ahora) | 28. |) | |
| . Congruencia pesimista |) | | |
| (Peor y peor) | 43. |) | |

N (100)

(*) Comparación entre las respuestas de P. 90 y P.91A.

Tercera Parte

ANEXOS

A N E X O S

1. Cuestionario
2. Variables simples: frecuencias y porcentajes
3. Libro de Códigos
4. Plan de explotación de los datos
5. Tablas de asociaciones entre variables

800

1. CUESTIONARIO

ENCUESTA A NIÑOS MEXICANOS

No. de cuestionario ☐ (1) ☐ (2) ☐ (3) No. de escuela ☐ (4)

Nombre del niño _____

P.1 Sexo del niño 1 Varón 2 Mujer (5)

P.2 ¿Cuántos años tienes? (* Concluir la encuesta)

0º nueve 1 diez 2 once 3º doce (6)

Dime los nombres de todas las personas que viven en tu casa y dime también qué son de ti.

Nombre	Relación	Nombre	Relación	Nombre	Relación
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

P.3 Total de personas que viven en casa del niño, incluyendo a éste. ☐ (7)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	o más
---	---	---	---	---	---	---	---	---	-------

P.4 Relación de parentesco

01 Padre	02 Madre	04 H.O.N.MS.	08 H.O.N.DS.
16 A.MS.	32 A.DS.	00 NR.	

(SOLO CUANDO HAY HERMANOS U OTROS NIÑOS) Tus hermanos u otros niños que viven en tu misma casa son mayores que tú o menores que tú (REPETIR EL NOMBRE DE LOS HERMANOS O NIÑOS)

Nombre	Relación	Nombre	Relación	Nombre	Relación
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

P.5 Código de Patria. (* No exist. H.O.N.)

1 H.O.N.MA.	2 H.O.N.ME.	3 H.O.N.MA.ME.	4 NR.	0º NP.
-------------	-------------	----------------	-------	--------

(SOLO CUANDO HAYA MENCIONADO AL PADRE O PERSONA QUE HAGA SUS VECES) ¿En qué trabaja o a qué se dedica tu papá?

(SOLO CUANDO HAYA MENCIONADO A LA MADRE O PERSONA QUE HAGA SUS VECES) ¿Tu mamá, además de atender a ti y a tu familia, trabaja fuera de casa?

Trabaja fuera de casa 1 (11)

Sólo casa 2

NR. 3

NP (No trab. fra. casa) ... 0 (Pasará a C. 19)

¿En qué trabaja o a qué se dedica tu mamá?

Código de Ocupación: P.6 Padre P.7 Madre

00 NP. 01 MS. NR. 02 N.T.F.C.	<input type="checkbox"/> (12)	<input type="checkbox"/> (13)	<input type="checkbox"/> (14)	<input type="checkbox"/> (15)
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

Estudios terminados de los padres P. P. P. M.

- primarios; no lee ni escribe.....	1	1
- primarios; lee y escribe.....	2	2
Primarios completos.....	3	3
Secundarios completos.....	4	4
Grado medio.....	5	5
Superiores.....	6	6
Otros estudios.....	7	7
MS. NR.....	8	8
NP. (El P. o la M. no convive con él).....	0	0

P.8 Nivel máximo de estudios ☐ (16) ☐ (17) ☐ (18)

Ahora vamos a hablar de ti y de tus amigos ¿Quién es tu mejor amigo/a? (MISMO SEXO)

P.9 Existencia amigo Sexo del niño encuestado

	Niño	Niña
Tiene un amigo.....	1	2
No tiene ninguno.....	3	4
MS. NR.....	5	6

(Pasará a C. 21) (19)

(MENCIONAR EL NOMBRE DEL AMIGO) P.10 ¿Quién es mejor que tú, de tu misma edad o menor que tú?

Sexo niño encuestado → Niño Niña

	Niño	Niña
Mayor.....	1	4
Misma edad.....	2	5
Menor.....	3	6
MS. NR.....	7	8
NP. (No hay amigo/a).....	0	

(20)

¿Tienes algún amigo/a? (DISTINTO SEXO) (EN CASO AFIRMATIVO ANOTAR EL NOMBRE)

SI → (Pasará a C. 22) NO →

¿De todos los niños/as que tú conoces, quién es el/la que te cae mejor?

Nombre ☐ (Pasará a C. 23)

NR. ☐

Ninguno ☐

P.11 Existencia amigo Sexo del niño encuestado

	Niño	Niña
Tiene un amigo.....	1	2
No tiene amigo.....	3	4
Indica un nombre.....	5	6

(21)

(MENCIONAR EL NOMBRE DEL AMIGO O CONOCIDO DE DISTINTO SEXO) P.12 ¿Quién es mejor que tú, de tu misma edad o menor que tú?

Sexo niño encuestado → Niño Niña

	Niño	Niña
Mayor.....	1	4
Misma edad.....	2	5
Menor.....	3	6
MS. NR.....	7	8
NP. (No hay amigo/a).....	0	

(22)

Va me han contado quienes son tus buenos amigos, pero tú y yo sabemos que algunos niños no son buenos amigos, ¿por qué? ¿Por qué no nos gusta como son o porque nos caen mal? ¿Tienes tú entre los niños o niñas que conoces, alguien que no quisieras que fuese tu amigo o amiga?

SI → (Pasará a C. 24) NO →

¿De todos los niños y niñas que tú conoces, quién es el que peor te cae?

Nombre ☐ (Pasará a C. 26)

NR. ☐

Ninguno ☐

P.13 Existencia de un enemigo Sexo del niño encuestado

	Niño	Niña
Tiene un enemigo.....	1	2
No tiene enemigo.....	3	4
Indica un nombre.....	5	6

(23)

P:14 ¿Ese conocido que te cae mal es un niño o una niña?

Conocido	Sexo del niño encuestado	
	Niño	Niña
Niño	1	2
Niña	3	4
NR.	5	6
NP. (No hay enemigo).	7	8

(24)

P:15 ¿Ese niño/a es mayor que tú, de la misma edad o menor que tú?

Sexo del enemigo	Niño	Niña
Mayor	1	4
Misma edad	2	5
Menor	3	6
NS. NR.	7	8
NP. (No hay enemigo).	0	

(25)

Ahora vamos a hablar de la forma en que te entretienes cuando no vas a la escuela. ¿Ves televisión? (EN CASO AFIRMATIVO) P:16 ¿Cuántos días a la semana ves la T.V.?

1 2 3 4 5 6 7 8 NR. 0 NP. (No ve TV) (Pasar a C. 29)

(26)

P:17 ¿Y cuál es el día de la semana en que durante más tiempo ves la televisión?

1 2 3 4 5 6 7 8 NR. 0 NP. (No ve TV) (Pasar a C. 29)

(27)

(MENCIONARLE EL DÍA QUE INDICÓ) ¿Y ese día que ves la televisión durante más tiempo, cuáles son todos los programas que ves?

P:18 Horas de audiencia de T.V.

3 NR. 0 NP. (No ve TV) (28)

¿Lee cuentos o historietas de las que te cuentan en la casa o te prestan tus amigos? (EN CASO AFIRMATIVO)

P:19 ¿Cuántas lees en una semana?

1 2 3 4 5 6 7 o más 8 NS. NR. 0 NP. (No lee hist.) (29)

¿Acosumbra ir al cine? (EN CASO AFIRMATIVO) P:20 ¿Dime todas las películas que has visto en este último mes

1 2 3 4 5 6 7 o más 8 NS. NR. 0 NP. (No va al cine) (30)

¿Escuchas la radio? (EN CASO AFIRMATIVO) P:21 ¿Cuántas veces a la semana escuchas la radio? (Pasar a C. 34)

1 2 3 4 5 6 7 8 NS. NR. 0 NP. (No escucha radio) (31)

P:22 ¿Y cuál es el día de la semana en que durante más tiempo escuchas la radio? (Pasar a C. 34)

1 2 3 4 5 6 7 8 NS. NR. 0 NP. (No escucha radio) (32)

(MENCIONARLE EL DÍA QUE INDICÓ) ¿Y ese día desde qué hora vas a qué hora escuchas la radio?

De a de a P:23 Horas de audiencia radio 3 NS. NR. 0 NP. (No esc. ra.) (33)

Ya me has dicho que ves la televisión; lees historietas; vas al cine y escuchas la radio. En todos estos sitios aparecen personajes que les gustan a los niños. Ahora quiero que me digas, ¿cuál es tu personaje favorito?

P:24 Código del personaje favorito (34) (35)

P:25 Naturaleza	P:26 Sexo	Varón	Mujer	NC.	NP.
		Macho	Hembra		
Humana	1	2			
Animal	3	4			
Mítica	5	6	7	0	

(36)

P:27 Edad per. resp. niño	P:28 Temp. Pare	Pa	Fu	At. Inc.
Mayor	01	02	03	04
La misma	05	06	07	08
Menor	09	10	11	12
Indefinida	13	14	15	16

(DESDE ESTA C. 39 HASTA LA C. 77, MENCIONARLE SIEMPRE EL NOMBRE DEL PERSONAJE FAVORITO) P:29 ¿, sea guapo o feo?

Sexo del personaje	Varón	Mujer	NC. NP.
	Macho	Hembra	
Guapo	01	02	03
Feo	04	05	06
NI guapo ni feo	07	08	09
NR.	10	11	12

(39) (4)

P:30 Nacionalidad	P:31 Sexo	Varón	Mujer	NC. NP.
		Macho	Hembra	
Mexicano	01	02	03	
Latinoamericano	04	05	06	
Norteamericano	07	08	09	
Europeo	10	11	12	
Otra	13	14	15	

(41) (4)

(SOLO CUANDO EL PERSONAJE SEA DE NATURALEZA HEMANA)

P:32 ¿Por el color de sus ojos, de su pelo y de su piel, se parece o no se parece a ti, a tus padres y a tus hermanas?

Sexo del personaje	Varón	Mujer	NC. NP.
	Macho	Hembra	
Parcido	1	2	3
No parecido	4	5	6
NR.	7	8	9

(43)

P:33 ¿, sea más importante, igual de importante o menos importante que?

(A)	(B)	+	-	NS. NR.
3 un maestro	1	2	0	3
2 un obrero	1	2	0	3
5 un presidente	1	2	0	3
1 un campesino	1	2	0	3
4 un médico	1	2	0	3

(44)

(45)

(46)

(47)

(48)

P:34 Escala de importancia del personaje

Suma de (A) y (B) (49) (50)

Hablemos ahora de lo que hace tu personaje favorito. ¿Qué cosas hace ...?

De todas esas cosas que hace, ¿cuál te gustaría más hacer?

P:35 Imitación personaje (51) (52)

Acciones personaje: 1 SE 2 No 0 NP* P: Acc. P. P: Imit. P.

P:36 Violencia/no violencia (53) (64)

P:37 Dominio/sujisión (54) (65)

P:38 Amb. infantil/amb. adulto (55) (66)

P:39 Tipos. humano/pos. humano (56) (67)

P:40 Context. local/context. universal (57) (68)

P:41 Comp. recomp./Lib. sin recomp. (58) (69)

P:42 Deps. dest. f./no deps. sin dest. f. (59) (70)

P:43 Creat. y art./sin creat. regladas (60) (71)

P:44 Roles jerárq./roles democráticos (61) (72)

P:45 Un sólo sexo/dos sexos (62) (73)

P:46 Instrum. tecno./sin instrum. tecno. (63) (74)

* El personaje no actúa ni en un sentido ni en otro.

Personajes, ya sea cuando está solo o cuando está con sus amigos, hacer las cosas que hace _____?

1 SI 2 No 3 NR. 0 NP. (No menciona personaje) (75)

¿En cuál de los siguientes sitios que te voy a mencionar actúa o sale _____? (REDONDEAR TODAS LAS RESPUESTAS QUE DE EL NIÑO)

01 TV 02 Hist. 04 Cine 08 Ra. 16 NR. 00 NP. (76) (77)

Ya me has dicho cuál es el personaje que más te gusta. Ahora quiero que me digas, ¿cuál es el personaje que menos te gusta, de todos los que tu conoces a través de la televisión, la radio, el cine, las historietas o cualquier otro medio?

P:51 Código del personaje
je rechazado (78) (79)

P:52 Naturaleza P:53 Sexo: Varón: Mujer: MC. NP.
↓
Humana 1 2- (80)
Animal 3 4
Mítica 5 6 7 0

P:54 Edad per. P:55 Temp.: Pre Pa Fu Aljint.
resp. niño
Mayor 01 02 03 04 (81) (82)
La misma 05 06 07 08
Menor 09 10 11 12
Indefinida 13 14 15 16

(DESDE ESTA C. 83 HASTA LA C. 120 MENCIONABLE SIEMPRE EL NOMBRE DEL PERSONAJE RECHAZADO: P:56 _____, sea que no o sea?)

Sexo del personaje → Varón: Mujer: MC. NP.
Macho Hembra
Grupo 01 02 03 (83) (84)
Fao 04 05 06
Ni grupo ni fao 07 08 09
NR. 10 11 12

P:57 Nacionalidad P:58 Sexo: Varón: Mujer: MC. NP.
Personaje Macho Hembra
Mexicano 01 02 03 (85) (86)
Latinoamericano 04 05 06
Norteamericano 07 08 09
Europeo 10 11 12
Otra 13 14 15

(SOLO CUANDO EL PERSONAJE SEA DE NATURALEZA HUMANA)
P:59 ¿Por el color de sus ojos, de su pelo y de su piel, _____ se parece o no se parece a él, a sus padres y a sus hermanos?

Sexo del personaje → Varón: Mujer: MC. NP.
Macho Hembra
Parecido 1 2 3 (87)
No parecido 4 5 6
NR. 7 8 9

P:60 _____, ¿Es más importante, igual de importante o menos importante que _____?

(A) (B) = - NS. NR.
3 un maestro 1 2 0 3 (88)
2 un obrero 1 2 0 3 (89)
5 un presidente 1 2 0 3 (90)
4 un campesino 1 2 0 3 (91)
1 un médico 1 2 0 3 (92)

P:61 Escala de importancia del personaje
Suma de (A) y (B) (93) (94)

Háblenos ahora de lo que hace ese personaje que te gusta menos. ¿Qué cosas hace _____?

De todas esas cosas que hace _____, ¿cuál es la que menos te gustaría hacer?

P:62 Imitación personaje (95) (96)

Acciones personaje: 1 SI 2 No 0 NP P: Acc. P. P: Imít. P.

P:63 Violencia/no violencia (97) (108)
P:64 Dominio/suicidio (98) (109)
P:65 Amb. infantil/amb. adulto (99) (110)
P:66 Impacto humano/pos. humano (100) (111)
P:67 Context. local/context. universal (101) (112)
P:68 Comp: recomp./lib: sin recomp. (102) (113)
P:69 Dep: dest. f./no dep: sin dest. f. (103) (114)
P:70 Creat. y art./ sin creat. regladas (104) (115)
P:71 Roles jerárq./roles democráticos (105) (116)
P:72 Un sólo sexo/dos sexos (106) (117)
P:73 Instrum. tecno./instrum. tecno. (107) (118)

* El personaje no actúa ni en un sentido ni en otro.
* El niño no menciona la acción

¿En cuál de los siguientes sitios que te voy a mencionar actúa o sale _____? (REDONDEAR TODAS LAS RESPUESTAS QUE DE EL NIÑO)

01 TV 02 Hist. 04 Cine 08 Ra. 16 NR. 00 NP. (119) (120)

¿Cuál es tu juego preferido?

P:77 Código de juegos (121) (122)

Juegos del niño: 1 SI 2 No 0 NP (no indica juego)

P:78 Brudeza física/sin brudeza física (123)
P:79 Violencia/no violencia (124)
P:80 Líderes/sin líderes (125)
P:81 Referencia infantil/referencia adultos (126)
P:82 Fantasía reacciones/acción de acciones (127)
P:83 Populares; context. local/context. universal (128)
P:84 Compet: premios/no compet: sin premios (129)
P:85 Dep: dest. f./no dep: sin dest. f. (130)
P:86 Creación y recreación espontánea/regladas (131)
P:87 Jerárquicas/democráticas (132)
P:88 Un sólo sexo/dos sexos (133)
P:89 Aparatos tecno./sin aparatos tecno. (134)

P:90 ¿Cuando tú seas mayor, crees que las personas vendrán igual de bien que ahora, mejor de lo que viven ahora o peor de lo que viven ahora?

1 Igual 2 mejor 3 peor 4 NS. NR. (135)

P:91 ¿Cuando tú seas mayor, crees que las personas serán mejores que ahora, peores que ahora o iguales que ahora?

1 iguales 2 mejores 3 peores 4 NS. NR. (136)

P:92 ¿Cuáles de las siguientes cosas que te voy a mencionar te parecen más importantes en una persona? (MOTRAR TARJETA)

Alegre (137) Intel. (138) trabaj. (141) valiente (142)
Carifio (139) buena (140) fuerte (143) rica (144)

P: 93 Naturaleza de las cualidades
01 car. 02 apt. 04 aner. 08 riq. 00 NR. NP. (143) (146)

(MENCIONAR LAS TRES PRIMERAS COSAS QUE EL DESTACO)
Ahora dime de todas las personas que tú conoces, quién te parece.....?

Cualidad Persona Cualidad Persona Cualidad Persona
* ; * ; * ;

P: 94 Personas con cualidades preferidas

Alegre	(147)	(148)	carifosa	(149)	(150)
Inteligente	(151)	(152)	buena	(153)	(154)
trabajadora	(155)	(156)	fuerte	(157)	(158)
Valiente	(159)	(160)	rica	(161)	(162)

(MENCIONAR LAS TRES PRIMERAS COSAS QUE EL DESTACO)
Y de todas esas personas que tú conoces, quién te parece.....?

Cualidad Persona Cualidad Persona Cualidad Persona
* ; * ; * ;

P: 95 Personas sin cualidades preferidas

Alegre	(163)	(164)	carifosa	(165)	(166)
Inteligente	(167)	(168)	buena	(169)	(170)
Trabajadora	(171)	(172)	fuerte	(173)	(174)
Valiente	(175)	(176)	rica	(177)	(178)

¿Cuándo seas grande a cuál de estas personas que me has mencionado te gustaría parecerse?

P: 96 Código de persona ideal (179) (180)

(MENCIONAR DE NUEVO A LA PERSONA IDEAL Y AL PERSONAJE FAVORITO) P: 97 ¿Esa persona a la que te gustaría parecerse cuando seas grande, se parece algo o no se parece en nada a _____, que es tu personaje favorito?

1 SI 2 No 3 NS. NR. 0 NP. (Pasas a C. 185) (181)

¿En qué es en lo que se parecen más _____ y _____, que es tu personaje favorito?

P: 98 Parecido entre persona ideal y personaje favorito
01 02 04 08 16 32 00
Fis. mor. soc. eco. acc. NS. NR. NP. (No hay par.) (182) (183)

(MENCIONAR LAS TRES CUALIDADES QUE EL DESTACO)
P: 99 ¿Tú mismo te consideras ...?

Poseción de la cualidad
Cualidad Poco Mucho Ni poco ni mucho NS. NR.
____ (184) 1 2 3 0 (187)
____ (185) 1 2 3 0 (188)
____ (186) 1 2 3 0 (189)

P: 100 ¿Por cuál de las siguientes cosas que te voy a decir crees que una persona es pobre y no tiene dinero?

Porque es floja y no le gusta trabajar 1 (190)
Porque es tonta y no sabe trabajar 2
Porque nunca ha tenido oportunidad de trabajar ... 3
NS. NR. 0

P: 101 ¿Por cuál de las siguientes cosas que te voy a decir crees que una persona es rica y tiene mucho dinero?

Porque no es floja y sí le gusta trabajar 1 (191)
Porque no es tonta y sí sabe trabajar 2
Porque siempre ha tenido oportunidad de trabajar ... 3
NS. NR. 0

P: 102 ¿Por cuál de las siguientes cosas que te voy a decir crees que una persona es agresiva o pelecona?

1 2 3 4 0
Mala fuerte injusta valiente NS. NR. (192)

P: 103 ¿Para ti, la gente buena es más bonita o guapa que la gente mala?

1 SI 2 No 0 NS. NR. (193)

P: 104 ¿Qué crees que es mejor ser, un hombre o una mujer?

Sexo del niño encuestado → Niño Niña

Hombre 1 4 (194)
Mujer 2 5
Sin diferencia 3 6 -
NS. NR. 0

P: 105 Ahora vamos a hablar de otras cosas, ¿has trabajado alguna vez?

1 SI 2 No 0 NR. (195)

P: 106 ¿Trabajas actualmente?

1 SI 2 No 0 NR. (Pasas a C. 205) (196)

¿En qué y con quién trabajas o trabajaste?

P: 107 Código de trabajo (197) (198)

P: 108 Agr. Of. Ta. Tda. Ven. Oc. NP. NR.
cul. em. in. com. mb. ca

P: 109 Fam. 01 03 05 07 09 11 13 14 (199) (200)
C. Ajena 02 04 06 08 10 12

P: 110 ¿Trabajas durante todo el año o durante la época de vacaciones escolares o durante la época de clases?

1 2 3 4 0
T. año S. vac. S. cla. NR. NP. (No trabaja) (201)

P: 111 ¿Trabajas durante toda la semana, o sólo los fines de semana o sólo de lunes a viernes?

1 2 3 4 0
T. sem. F. sem. D. lab. NR. NP. (No trabaja) (202)

P: 112 ¿Cuándo trabajas, cuántas horas lo al día?

1 2 3 4 5 6 7 0 más 6 NR. 0 NP (No trabaja) (203)

1 2 3 4
1/2 J. 1/2 J. + 1/2 J. 1 Jornada (204)
5 6 0
+ 1 J.C. NR. NP. (No trabaja)

P: 113 Además de los libros escolares, ¿te gusta leer otra clase de libros?

1 SI 2 No 3 NR. (205)

P: 114 ¿Actualmente estás leyendo algún otro libro que no sea escolar?

1 SI 2 No 3 NR. (Pasas a C. 210) (206)

¿Cómo se llama ese libro que estás leyendo?

P: 115 Código de libros (207) (208)

1 2 3 4 5 6 7 0
Ave. Fic. Cla. Dep. Nat. Rel. A.D. NR. NP. (209)

¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

P: 116 Código de aspiraciones (210) (211)

Fecha de aplicación _____

Aplicado por: _____

2. VARIABLES SIMPLES:**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES**

ESTAR2 DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 99 unique codes/values found. < 1-3

>

SORTED BY OCCURRENCE

006	2	2.0	2.0	052	1	1.0	52.0
007	1	1.0	3.0	053	1	1.0	53.0
001	1	1.0	4.0	054	1	1.0	54.0
003	1	1.0	5.0	055	1	1.0	55.0
004	1	1.0	6.0	056	1	1.0	56.0
005	1	1.0	7.0	057	1	1.0	57.0
007	1	1.0	8.0	058	1	1.0	58.0
008	1	1.0	9.0	059	1	1.0	59.0
009	1	1.0	10.0	060	1	1.0	60.0
010	1	1.0	11.0	061	1	1.0	61.0
011	1	1.0	12.0	062	1	1.0	62.0
012	1	1.0	13.0	063	1	1.0	63.0
013	1	1.0	14.0	064	1	1.0	64.0
014	1	1.0	15.0	065	1	1.0	65.0
015	1	1.0	16.0	066	1	1.0	66.0
016	1	1.0	17.0	067	1	1.0	67.0
017	1	1.0	18.0	068	1	1.0	68.0
018	1	1.0	19.0	069	1	1.0	69.0
019	1	1.0	20.0	070	1	1.0	70.0
020	1	1.0	21.0	071	1	1.0	71.0
021	1	1.0	22.0	072	1	1.0	72.0
022	1	1.0	23.0	073	1	1.0	73.0
023	1	1.0	24.0	074	1	1.0	74.0
024	1	1.0	25.0	075	1	1.0	75.0
025	1	1.0	26.0	076	1	1.0	76.0
026	1	1.0	27.0	077	1	1.0	77.0
027	1	1.0	28.0	078	1	1.0	78.0
028	1	1.0	29.0	079	1	1.0	79.0
029	1	1.0	30.0	080	1	1.0	80.0
030	1	1.0	31.0	081	1	1.0	81.0
031	1	1.0	32.0	082	1	1.0	82.0
032	1	1.0	33.0	083	1	1.0	83.0
033	1	1.0	34.0	084	1	1.0	84.0
034	1	1.0	35.0	085	1	1.0	85.0
035	1	1.0	36.0	086	1	1.0	86.0
036	1	1.0	37.0	087	1	1.0	87.0
037	1	1.0	38.0	088	1	1.0	88.0
038	1	1.0	39.0	089	1	1.0	89.0
039	1	1.0	40.0	090	1	1.0	90.0
040	1	1.0	41.0	091	1	1.0	91.0
041	1	1.0	42.0	092	1	1.0	92.0
042	1	1.0	43.0	093	1	1.0	93.0
043	1	1.0	44.0	094	1	1.0	94.0
044	1	1.0	45.0	095	1	1.0	95.0
045	1	1.0	46.0	096	1	1.0	96.0
046	1	1.0	47.0	097	1	1.0	97.0
047	1	1.0	48.0	098	1	1.0	98.0
049	1	1.0	49.0	099	1	1.0	99.0
050	1	1.0	50.0	100	1	1.0	100.0
051	1	1.0	51.0				

START DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 19 unique codes/values found. < 8-9 > SORTED BY OCCURRENCE

31	16	16.0	16.0
47	16	16.0	32.0
63	16	16.0	48.0
15	10	10.0	58.0
43	8	8.0	66.0
23	7	7.0	73.0
27	7	7.0	80.0
39	4	4.0	84.0
11	3	3.0	87.0
59	2	2.0	89.0
22	2	2.0	91.0
55	2	2.0	93.0
19	1	1.0	94.0
50	1	1.0	95.0
26	1	1.0	96.0
02	1	1.0	97.0
62	1	1.0	98.0
61	1	1.0	99.0
07	1	1.0	100.0

8STAR4 VDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 36 unique codes/values found. < 12-13

SORTED BY OCCURRENCE

23	13	13.0	13.0
11	9	9.0	22.0
24	7	7.0	29.0
00	6	6.0	35.0
04	5	5.0	40.0
12	5	5.0	45.0
26	5	5.0	50.0
25	5	5.0	55.0
32	5	5.0	60.0
03	4	4.0	64.0
06	3	3.0	67.0
30	3	3.0	70.0
05	2	2.0	72.0
01	2	2.0	74.0
10	2	2.0	76.0
15	2	2.0	78.0
20	2	2.0	80.0
22	2	2.0	82.0
08	1	1.0	83.0
09	1	1.0	84.0
13	1	1.0	85.0
14	1	1.0	86.0
16	1	1.0	87.0
17	1	1.0	88.0
18	1	1.0	89.0
19	1	1.0	90.0
21	1	1.0	91.0
27	1	1.0	92.0
28	1	1.0	93.0
29	1	1.0	94.0
31	1	1.0	95.0
33	1	1.0	96.0
34	1	1.0	97.0
35	1	1.0	98.0
36	1	1.0	99.0
37	1	1.0	100.0

*STARs DDP Report MEJICO

18:50:45 26-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 22 unique codes/values found. < 14-15 > SORTED BY OCCURRENCE

02	58	58.0	58.0
21	7	7.0	65.0
22	6	6.0	71.0
14	3	3.0	74.0
04	2	2.0	76.0
03	2	2.0	78.0
06	2	2.0	80.0
07	2	2.0	82.0
08	2	2.0	84.0
11	2	2.0	86.0
15	2	2.0	88.0
12	2	2.0	90.0
09	1	1.0	91.0
10	1	1.0	92.0
13	1	1.0	93.0
67	1	1.0	94.0
16	1	1.0	95.0
17	1	1.0	96.0
18	1	1.0	97.0
19	1	1.0	98.0
20	1	1.0	99.0
23	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 49 unique codes/values found. < 34-35

>

SORTED BY OCCURRENCE

07	9	9.0	9.0
13	9	9.0	18.0
10	8	8.0	26.0
69	7	7.0	33.0
03	5	5.0	38.0
16	5	3.0	41.0
45	3	3.0	44.0
47	3	3.0	47.0
71	3	3.0	50.0
02	2	2.0	52.0
04	2	2.0	54.0
06	2	2.0	56.0
11	2	2.0	58.0
15	2	2.0	60.0
23	2	2.0	62.0
32	2	2.0	64.0
52	2	2.0	66.0
65	2	2.0	68.0
70	2	2.0	70.0
01	1	1.0	71.0
05	1	1.0	72.0
08	1	1.0	73.0
09	1	1.0	74.0
12	1	1.0	75.0
14	1	1.0	76.0
17	1	1.0	77.0
18	1	1.0	78.0
19	1	1.0	79.0
21	1	1.0	80.0
22	1	1.0	81.0
24	1	1.0	82.0
26	1	1.0	83.0
27	1	1.0	84.0
28	1	1.0	85.0
29	1	1.0	86.0
30	1	1.0	87.0
31	1	1.0	88.0
33	1	1.0	89.0
34	1	1.0	90.0
35	1	1.0	91.0
36	1	1.0	92.0
64	1	1.0	93.0
66	1	1.0	94.0
68	1	1.0	95.0
42	1	1.0	96.0
72	1	1.0	97.0
73	1	1.0	98.0
74	1	1.0	99.0
75	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 7 unique codes/values found. < 37-38 > SORTED BY OCCURRENCE

13	37	37.0	37.0
01	36	36.0	73.0
05	12	12.0	85.0
03	9	9.0	94.0
16	3	3.0	97.0
02	2	2.0	99.0
20	1	1.0	100.0

STAR8 DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 6 unique codes/values found. < 39-40 >

SORTED BY OCCURRENCE

01	53	53.0	53.0
07	23	23.0	76.0
02	12	12.0	88.0
04	10	10.0	98.0
10	1	1.0	99.0
08	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 10 unique codes/values found. < 41-42 > SORTED BY OCCURRENCE

07	49	49.0	49.0
13	20	20.0	69.0
01	9	9.0	78.0
10	6	6.0	84.0
02	6	6.0	90.0
15	3	3.0	93.0
08	2	2.0	95.0
05	2	2.0	97.0
11	2	2.0	99.0
14	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 20 unique codes/values found. < 49-50 > SORTED BY OCCURRENCE

00	51	51.0	51.0
04	9	9.0	60.0
06	8	8.0	68.0
02	6	6.0	74.0
12	3	3.0	77.0
03	3	3.0	80.0
07	2	2.0	82.0
10	2	2.0	84.0
14	2	2.0	86.0
09	2	2.0	88.0
08	2	2.0	90.0
20	2	2.0	92.0
11	1	1.0	93.0
17	1	1.0	94.0
30	1	1.0	95.0
05	1	1.0	96.0
21	1	1.0	97.0
24	1	1.0	98.0
22	1	1.0	99.0
13	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 59 unique codes/values found. < 51-52

>

SORTED BY OCCURRENCE

09	10	10.0	10.0	48	1	1.0	92.0
12	7	7.0	17.0	49	1	1.0	93.0
16	7	7.0	24.0	50	1	1.0	94.0
17	4	4.0	28.0	51	1	1.0	95.0
06	3	3.0	31.0	55	1	1.0	96.0
07	3	3.0	34.0	56	1	1.0	97.0
15	3	3.0	37.0	57	1	1.0	98.0
01	2	2.0	39.0	58	1	1.0	99.0
03	2	2.0	41.0	39	1	1.0	100.0
08	2	2.0	43.0				
10	2	2.0	45.0				
14	2	2.0	47.0				
18	2	2.0	49.0				
28	2	2.0	51.0				
36	2	2.0	53.0				
52	2	2.0	55.0				
53	2	2.0	57.0				
54	2	2.0	59.0				
02	1	1.0	60.0				
04	1	1.0	61.0				
05	1	1.0	62.0				
11	1	1.0	63.0				
13	1	1.0	64.0				
19	1	1.0	65.0				
20	1	1.0	66.0				
21	1	1.0	67.0				
22	1	1.0	68.0				
23	1	1.0	69.0				
24	1	1.0	70.0				
25	1	1.0	71.0				
26	1	1.0	72.0				
27	1	1.0	73.0				
29	1	1.0	74.0				
30	1	1.0	75.0				
31	1	1.0	76.0				
32	1	1.0	77.0				
33	1	1.0	78.0				
34	1	1.0	79.0				
35	1	1.0	80.0				
37	1	1.0	81.0				
38	1	1.0	82.0				
39	1	1.0	83.0				
40	1	1.0	84.0				
41	1	1.0	85.0				
42	1	1.0	86.0				
43	1	1.0	87.0				
44	1	1.0	88.0				
45	1	1.0	89.0				
46	1	1.0	90.0				
47	1	1.0	91.0				

2STAR: DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 12 unique codes/values found. < 76-77

> SORTED BY OCCURRENCE

01	31	31.0	31.0
03	23	23.0	54.0
07	17	17.0	71.0
09	9	9.0	80.0
05	5	5.0	85.0
13	3	3.0	88.0
00	3	3.0	91.0
02	3	3.0	94.0
04	3	3.0	97.0
10	1	1.0	98.0
06	1	1.0	99.0
15	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 62 unique codes/values found. < 78-79 > SORTED BY OCCURRENCE

13	5	5.0	5.0	86	1	1.0	89.0
33	5	5.0	10.0	87	1	1.0	90.0
46	5	5.0	15.0	89	1	1.0	91.0
07	4	4.0	19.0	08	1	1.0	92.0
39	3	3.0	22.0	66	1	1.0	93.0
41	3	3.0	25.0	90	1	1.0	94.0
42	3	3.0	28.0	91	1	1.0	95.0
34	3	3.0	31.0	92	1	1.0	96.0
45	3	3.0	34.0	93	1	1.0	97.0
49	3	3.0	37.0	94	1	1.0	98.0
28	3	3.0	40.0	70	1	1.0	99.0
38	2	2.0	42.0	95	1	1.0	100.0
03	2	2.0	44.0				
36	2	2.0	46.0				
23	2	2.0	48.0				
51	2	2.0	50.0				
53	2	2.0	52.0				
58	2	2.0	54.0				
71	2	2.0	56.0				
88	2	2.0	58.0				
40	1	1.0	59.0				
43	1	1.0	60.0				
10	1	1.0	61.0				
44	1	1.0	62.0				
47	1	1.0	63.0				
48	1	1.0	64.0				
50	1	1.0	65.0				
52	1	1.0	66.0				
54	1	1.0	67.0				
55	1	1.0	68.0				
56	1	1.0	69.0				
57	1	1.0	70.0				
16	1	1.0	71.0				
04	1	1.0	72.0				
59	1	1.0	73.0				
01	1	1.0	74.0				
05	1	1.0	75.0				
61	1	1.0	76.0				
62	1	1.0	77.0				
63	1	1.0	78.0				
76	1	1.0	79.0				
77	1	1.0	80.0				
78	1	1.0	81.0				
79	1	1.0	82.0				
80	1	1.0	83.0				
82	1	1.0	84.0				
83	1	1.0	85.0				
35	1	1.0	86.0				
84	1	1.0	87.0				
85	1	1.0	88.0				

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and

9 unique codes/values found. < 81-82

>

SORTED BY OCCURRENCE

01	41	41.0	41.0
13	20	20.0	41.0
05	14	14.0	75.0
02	12	12.0	87.0
03	5	5.0	92.0
04	3	3.0	95.0
06	2	2.0	97.0
15	2	2.0	99.0
10	1	1.0	100.0

#STARs DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 9 unique codes/values found. < 85-86 > SORTED BY OCCURRENCE

07	46	46.0	46.0
01	22	22.0	68.0
13	10	10.0	78.0
15	7	7.0	85.0
10	6	6.0	91.0
02	4	4.0	95.0
04	3	3.0	98.0
17	1	1.0	99.0
05	1	1.0	100.0

ESTARS DBP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 11 unique codes/values found. < 93-94 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	79	79.0	79.0
06	5	5.0	84.0
02	4	4.0	88.0
04	3	3.0	91.0
10	2	2.0	93.0
15	2	2.0	95.0
05	1	1.0	96.0
09	1	1.0	97.0
19	1	1.0	98.0
22	1	1.0	99.0
12	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 68 unique codes/values found. < 95-96

>

SORTED BY OCCURRENCE

07	7	7.0	7.0	52	1	1.0	93.0
40	6	6.0	13.0	53	1	1.0	84.0
00	4	4.0	17.0	54	1	1.0	85.0
06	4	4.0	21.0	55	1	1.0	86.0
14	3	3.0	24.0	56	1	1.0	87.0
23	3	3.0	27.0	57	1	1.0	88.0
44	3	3.0	30.0	58	1	1.0	89.0
51	3	3.0	33.0	59	1	1.0	90.0
09	2	2.0	35.0	60	1	1.0	91.0
15	2	2.0	37.0	61	1	1.0	92.0
16	2	2.0	39.0	62	1	1.0	93.0
20	2	2.0	41.0	63	1	1.0	94.0
29	2	2.0	43.0	64	1	1.0	95.0
31	2	2.0	45.0	65	1	1.0	96.0
45	2	2.0	47.0	66	1	1.0	97.0
02	1	1.0	48.0	67	1	1.0	98.0
03	1	1.0	49.0	68	1	1.0	99.0
04	1	1.0	50.0	69	1	1.0	100.0
05	1	1.0	51.0				
08	1	1.0	52.0				
10	1	1.0	53.0				
11	1	1.0	54.0				
12	1	1.0	55.0				
13	1	1.0	56.0				
17	1	1.0	57.0				
18	1	1.0	58.0				
19	1	1.0	59.0				
21	1	1.0	60.0				
22	1	1.0	61.0				
24	1	1.0	62.0				
25	1	1.0	63.0				
26	1	1.0	64.0				
27	1	1.0	65.0				
28	1	1.0	66.0				
30	1	1.0	67.0				
32	1	1.0	68.0				
33	1	1.0	69.0				
34	1	1.0	70.0				
35	1	1.0	71.0				
36	1	1.0	72.0				
37	1	1.0	73.0				
38	1	1.0	74.0				
39	1	1.0	75.0				
41	1	1.0	76.0				
42	1	1.0	77.0				
43	1	1.0	78.0				
47	1	1.0	79.0				
48	1	1.0	80.0				
49	1	1.0	81.0				
50	1	1.0	82.0				

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 11 unique codes/values found. < 119-120

> SORTED BY OCCURENCE

01	49	49.0	49.0
03	22	22.0	71.0
07	9	9.0	80.0
05	5	5.0	85.0
09	4	4.0	89.0
13	4	4.0	93.0
04	3	3.0	96.0
22	1	1.0	97.0
00	1	1.0	98.0
02	1	1.0	99.0
08	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 42 unique codes/values found. < 121-122

>

SORTED BY OCCURRENCE

07	17	17.0	17.0
32	9	9.0	26.0
10	7	7.0	33.0
16	7	7.0	40.0
02	5	5.0	45.0
05	4	4.0	49.0
06	4	4.0	53.0
04	3	3.0	56.0
35	3	3.0	59.0
01	2	2.0	61.0
14	2	2.0	63.0
26	2	2.0	65.0
29	2	2.0	67.0
30	2	2.0	69.0
31	2	2.0	71.0
38	2	2.0	73.0
37	2	2.0	75.0
08	1	1.0	76.0
09	1	1.0	77.0
11	1	1.0	78.0
12	1	1.0	79.0
13	1	1.0	80.0
17	1	1.0	81.0
18	1	1.0	82.0
19	1	1.0	83.0
20	1	1.0	84.0
21	1	1.0	85.0
23	1	1.0	86.0
24	1	1.0	87.0
25	1	1.0	88.0
27	1	1.0	89.0
28	1	1.0	90.0
33	1	1.0	91.0
34	1	1.0	92.0
36	1	1.0	93.0
39	1	1.0	94.0
40	1	1.0	95.0
41	1	1.0	96.0
42	1	1.0	97.0
43	1	1.0	98.0
15	1	1.0	99.0
44	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and

8 unique codes/values found. < 145-146

>

SORTED BY OCCURRENCE

03	43	43.0	43.0
07	10	10.0	73.0
01	9	9.0	82.0
06	6	6.0	88.0
11	4	4.0	92.0
05	3	3.0	95.0
10	3	3.0	98.0
	2	2.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 19 unique codes/values found. < 147-148 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	53	53.0	53.0
01	7	7.0	60.0
04	4	4.0	64.0
07	4	4.0	68.0
21	4	4.0	72.0
20	4	4.0	76.0
03	3	3.0	79.0
22	3	3.0	82.0
10	3	3.0	85.0
09	3	3.0	88.0
26	2	2.0	90.0
02	2	2.0	92.0
06	2	2.0	94.0
23	1	1.0	95.0
25	1	1.0	96.0
15	1	1.0	97.0
12	1	1.0	98.0
08	1	1.0	99.0
19	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 13 unique codes/values found. < 149-150

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	81	81.0	61.0
01	19	19.0	80.0
26	3	3.0	83.0
02	3	3.0	86.0
08	3	3.0	89.0
09	2	2.0	91.0
20	2	2.0	93.0
21	2	2.0	95.0
05	1	1.0	96.0
10	1	1.0	97.0
04	1	1.0	98.0
22	1	1.0	99.0
06	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 16 unique codes/values found. < 151-152

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	44	44.0	44.0
02	14	14.0	58.0
04	6	6.0	64.0
09	5	5.0	69.0
07	5	5.0	74.0
20	4	4.0	78.0
08	4	4.0	82.0
01	3	3.0	85.0
22	3	3.0	88.0
21	3	3.0	91.0
03	3	3.0	94.0
10	2	2.0	96.0
05	1	1.0	97.0
25	1	1.0	98.0
24	1	1.0	99.0
19	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 14 unique codes/values found. < 153-154 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	45	45.0	45.0
01	23	23.0	68.0
04	7	7.0	75.0
02	6	6.0	81.0
20	4	4.0	85.0
07	4	4.0	89.0
22	2	2.0	91.0
05	2	2.0	93.0
24	2	2.0	95.0
09	1	1.0	96.0
08	1	1.0	97.0
21	1	1.0	98.0
03	1	1.0	99.0
19	1	1.0	100.0

\$STAR2 DDP Report NEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 14 unique codes/values found. < 155-156 >

SORTED BY OCCURRENCE

02	40	40.0	40.0
00	25	25.0	65.0
01	7	7.0	72.0
07	6	6.0	78.0
08	5	5.0	83.0
05	4	4.0	87.0
25	3	3.0	90.0
20	2	2.0	92.0
03	2	2.0	94.0
04	2	2.0	96.0
26	1	1.0	97.0
09	1	1.0	98.0
12	1	1.0	99.0
22	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 7 unique codes/values found. < 157-158 > SORTED BY OCCURRENCE

00	92	92.0	92.0
03	2	2.0	94.0
07	2	2.0	96.0
02	1	1.0	97.0
08	1	1.0	98.0
20	1	1.0	99.0
06	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 8 unique codes/values found. < 159-160 > SORTED BY OCCURRENCE

00	90	90.0	90.0
02	3	3.0	93.0
23	2	2.0	95.0
06	1	1.0	96.0
01	1	1.0	97.0
22	1	1.0	98.0
08	1	1.0	99.0
07	1	1.0	100.0

START BDP Report REJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 2 unique codes/values found. < 161-162 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	99	99.0	99.0
05	1	1.0	100.0

*STARTS BDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 21 unique codes/values found. < 163-164 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	52	52.0	52.0
24	5	5.0	57.0
23	5	5.0	62.0
06	5	5.0	67.0
21	4	4.0	71.0
09	3	3.0	74.0
02	3	3.0	77.0
22	3	3.0	80.0
04	3	3.0	83.0
10	3	3.0	86.0
20	2	2.0	88.0
07	2	2.0	90.0
03	2	2.0	92.0
27	1	1.0	93.0
06	1	1.0	94.0
17	1	1.0	95.0
25	1	1.0	96.0
	1	1.0	97.0
26	1	1.0	98.0
12	1	1.0	99.0
01	1	1.0	100.0

ESTAR2 RPP Report NEJICO

18:50:45 28-MAR-85

SFAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 17 unique codes/values found, < 165-166 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	62	62.0	62.0
26	6	6.0	68.0
07	4	4.0	72.0
23	3	3.0	75.0
24	3	3.0	78.0
08	3	3.0	81.0
22	3	3.0	84.0
09	3	3.0	87.0
21	2	2.0	89.0
20	2	2.0	91.0
10	2	2.0	93.0
14	2	2.0	95.0
03	1	1.0	96.0
27	1	1.0	97.0
04	1	1.0	98.0
01	1	1.0	99.0
25	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 17 unique codes/values found. < 167-168

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	49	49.0	49.0
23	7	7.0	56.0
09	7	7.0	63.0
26	5	5.0	68.0
22	5	5.0	71.0
03	4	4.0	77.0
07	4	4.0	81.0
21	3	3.0	84.0
08	3	3.0	87.0
04	3	3.0	90.0
24	2	2.0	92.0
25	2	2.0	94.0
27	2	2.0	96.0
12	1	1.0	97.0
06	1	1.0	98.0
14	1	1.0	99.0
10	1	1.0	100.0

xSTAR3 BGP Report REJICD

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 17 unique codes/values found. < 169-170

> SORTED BY OCCURRENCE

00	50	50.0	50.0
24	8	8.0	58.0
23	7	7.0	65.0
26	5	5.0	70.0
25	5	5.0	75.0
20	3	3.0	78.0
21	3	3.0	81.0
09	3	3.0	84.0
07	3	3.0	87.0
08	3	3.0	90.0
04	3	3.0	93.0
22	2	2.0	95.0
27	1	1.0	96.0
05	1	1.0	97.0
02	1	1.0	98.0
	1	1.0	99.0
14	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 20 unique codes/values found. < 121-172

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	25	25.0	25.0
07	9	9.0	34.0
09	8	8.0	42.0
25	8	8.0	50.0
04	4	4.0	56.0
03	5	5.0	61.0
23	5	5.0	66.0
06	5	5.0	71.0
27	5	5.0	76.0
21	5	5.0	81.0
04	3	3.0	84.0
10	3	3.0	87.0
26	3	3.0	90.0
24	2	2.0	92.0
20	2	2.0	94.0
22	2	2.0	96.0
15	1	1.0	97.0
17	1	1.0	98.0
02	1	1.0	99.0
14	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 9 unique codes/values found. < 173-174 > SORTED BY OCCURRENCE

00	90	90.0	90.0
21	2	2.0	92.0
26	2	2.0	94.0
03	1	1.0	95.0
04	1	1.0	96.0
09	1	1.0	97.0
22	1	1.0	98.0
	1	1.0	99.0
25	1	1.0	100.0

ESTARS DBP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 10 unique codes/values found. < 175-176 >

SORTED BY OCCURRENCE

00	88	88.0	88.0
03	2	2.0	90.0
08	2	2.0	92.0
04	2	2.0	94.0
22	1	1.0	95.0
21	1	1.0	96.0
10	1	1.0	97.0
09	1	1.0	98.0
01	1	1.0	99.0
	1	1.0	100.0

SIAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 6 unique codes/values found. < 177-178 > SORTED BY OCCURRENCE

00	94	94.0	94.0
25	2	2.0	96.0
24	1	1.0	97.0
08	1	1.0	98.0
	1	1.0	99.0
07	1	1.0	100.0

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 18 unique codes/values found. < 179-180

>

SORTED BY OCCURRENCE

02	12	32.0	32.0
01	23	73.0	55.0
07	9	9.0	64.0
08	5	5.0	69.0
04	5	5.0	74.0
00	4	4.0	78.0
22	3	3.0	81.0
20	3	3.0	84.0
03	3	3.0	87.0
09	2	2.0	89.0
05	2	2.0	91.0
26	2	2.0	93.0
21	2	2.0	95.0
10	1	1.0	96.0
19	1	1.0	97.0
25	1	1.0	98.0
12	1	1.0	99.0
06	1	1.0	100.0

*STAR3 BOP Report REJICD

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 8 unique codes/values found. < 182-183

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	72	72.0	72.0
02	9	9.0	81.0
18	7	7.0	88.0
16	3	5.0	93.0
01	J	3.0	96.0
03	2	2.0	98.0
	1	1.0	99.0
17	1	1.0	100.0

ESTATE DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 12 unique codes/values found. < 197-198

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	79	79.0	79.0
03	6	6.0	85.0
04	3	3.0	88.0
01	2	2.0	90.0
05	2	2.0	92.0
08	2	2.0	94.0
02	1	1.0	95.0
06	1	1.0	96.0
07	1	1.0	97.0
09	1	1.0	98.0
10	1	1.0	99.0
11	1	1.0	100.0

ESTAR1 BDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 8 unique codes/values found. < 199-200 > SORTED BY OCCURRENCE

13	79	79.0	79.0
05	9	9.0	88.0
07	1	3.0	91.0
08	3	3.0	94.0
06	2	2.0	96.0
09	2	2.0	98.0
04	1	1.0	99.0
01	1	1.0	100.0

STAR DDP Report MEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 43 unique codes/values found. < 207-208

>

SORTED BY OCCURRENCE

00	47	47.0	47.0
08	3	3.0	50.0
16	3	3.0	53.0
04	2	2.0	55.0
06	2	2.0	57.0
09	2	2.0	59.0
12	2	2.0	61.0
14	2	2.0	63.0
26	2	2.0	65.0
35	2	2.0	67.0
02	1	1.0	68.0
01	1	1.0	69.0
03	1	1.0	70.0
05	1	1.0	71.0
07	1	1.0	72.0
10	1	1.0	73.0
11	1	1.0	74.0
13	1	1.0	75.0
15	1	1.0	76.0
17	1	1.0	77.0
18	1	1.0	78.0
19	1	1.0	79.0
20	1	1.0	80.0
21	1	1.0	81.0
22	1	1.0	82.0
23	1	1.0	83.0
27	1	1.0	84.0
28	1	1.0	85.0
29	1	1.0	86.0
30	1	1.0	87.0
31	1	1.0	88.0
32	1	1.0	89.0
33	1	1.0	90.0
34	1	1.0	91.0
36	1	1.0	92.0
37	1	1.0	93.0
38	1	1.0	94.0
39	1	1.0	95.0
40	1	1.0	96.0
41	1	1.0	97.0
42	1	1.0	98.0
43	1	1.0	99.0
44	1	1.0	100.0

NSTARS BDP Report NEJICO

18:50:45 28-MAR-85

STAR DISTRIBUTION ANALYSIS

There were 100 fields selected, and 39 unique codes/values found. < 210-211

>

SORTED BY OCCURRENCE

02	17	17.0	17.0
09	9	9.0	26.0
08	8	8.0	34.0
04	5	5.0	39.0
18	5	5.0	44.0
21	5	5.0	49.0
33	4	4.0	53.0
06	3	3.0	56.0
07	3	3.0	59.0
22	3	3.0	62.0
28	3	3.0	65.0
27	3	3.0	68.0
03	2	2.0	70.0
10	2	2.0	72.0
14	2	2.0	74.0
19	2	2.0	76.0
29	2	2.0	78.0
01	1	1.0	79.0
11	1	1.0	80.0
12	1	1.0	81.0
00	1	1.0	82.0
13	1	1.0	83.0
15	1	1.0	84.0
16	1	1.0	85.0
17	1	1.0	86.0
20	1	1.0	87.0
23	1	1.0	88.0
24	1	1.0	89.0
25	1	1.0	90.0
26	1	1.0	91.0
30	1	1.0	92.0
31	1	1.0	93.0
32	1	1.0	94.0
34	1	1.0	95.0
35	1	1.0	96.0
36	1	1.0	97.0
37	1	1.0	98.0
38	1	1.0	99.0
39	1	1.0	100.0

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	1	BK	MD/DS
1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	98	0	0	0	0.0
	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	98.0	0.0	0.0	0.0	0.1
2	10	10	10	9	10	10	10	10	10	11	0	0	0	0	4.5
	10.0	10.0	10.0	9.0	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	11.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
3	10	10	10	10	10	11	10	9	10	10	0	0	0	0	4.5
	10.0	10.0	10.0	10.0	10.0	11.0	10.0	9.0	10.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
4	48	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6
	48.0	47.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
5	49	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5
	49.0	51.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
6	71	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3
	71.0	29.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
7	24	1	0	4	14	18	16	6	5	0	0	0	3	0	4.8
	24.0	1.0	0.0	4.0	14.0	18.0	16.0	6.0	5.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	2.6
8	14	17	20	24	5	18	0	0	0	2	0	0	0	0	3.4
	14.0	17.0	20.0	24.0	5.0	18.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7
9	20	4	31	0	12	1	24	0	7	1	0	0	0	0	4.2
	20.0	4.0	31.0	0.0	12.0	1.0	24.0	0.0	7.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5
10	18	12	56	0	0	1	0	2	0	4	0	0	0	0	2.5
	18.0	12.0	56.0	0.0	0.0	1.0	0.0	2.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3
11	34	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6
	34.0	60.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
12	24	38	14	0	0	0	0	0	0	24	0	0	0	0	1.4
	24.0	38.0	14.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	24.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0
13	13	12	19	14	10	10	3	3	3	13	0	0	0	0	3.3
	13.0	12.0	19.0	14.0	10.0	10.0	3.0	3.0	3.0	13.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3
14	15	15	0	0	0	1	0	0	0	69	0	0	0	0	0.5
	15.0	15.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	69.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
15	9	66	4	5	2	3	4	3	2	2	0	0	0	0	2.7
	9.0	66.0	4.0	5.0	2.0	3.0	4.0	3.0	2.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9
16	0	0	0	0	0	3	0	0	0	97	0	0	0	0	0.2
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	97.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0
17	0	0	0	0	1	2	0	0	0	97	0	0	0	0	0.2
	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	2.0	0.0	0.0	0.0	97.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0
18	0	25	17	8	9	38	0	0	0	3	0	0	0	0	4.1
	0.0	25.0	17.0	8.0	9.0	38.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.8
19	46	48	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1.5
	46.0	48.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
20	21	14	13	28	13	11	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3
	21.0	14.0	13.0	28.0	13.0	11.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.6
21	43	42	4	4	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1.9
	43.0	42.0	4.0	4.0	2.0	3.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3
22	27	11	11	24	12	10	0	0	0	3	0	0	0	0	3.0
	27.0	11.0	11.0	24.0	12.0	10.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.8
23	35	37	9	10	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2.3
	35.0	37.0	9.0	10.0	5.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4
24	30	30	14	14	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	2.4
	30.0	30.0	14.0	14.0	0.0	1.0	2.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5
25	32	11	14	18	10	4	0	0	0	4	0	0	0	0	2.6
	32.0	11.0	14.0	18.0	10.0	4.0	0.0	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	1	RK	MD/US
26	1	3	12	5	7	10	62	0	0	0	0	0	0	0	5.9
	1.0	3.0	12.0	5.0	7.0	10.0	62.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.6
27	22	5	9	4	29	17	14	0	0	0	0	0	0	0	4.2
	22.0	5.0	9.0	4.0	29.0	17.0	14.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.1
28	1	4	6	13	18	17	18	22	0	0	0	0	0	0	5.8
	1.0	4.0	6.0	13.0	18.0	17.0	18.0	22.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.8
29	6	23	26	9	12	3	5	0	0	16	0	0	0	0	2.8
	6.0	23.0	26.0	9.0	12.0	3.0	5.0	0.0	0.0	16.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9
30	38	12	12	4	1	0	0	0	0	32	0	0	0	0	1.2
	38.0	12.0	12.0	4.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	32.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.2
31	4	6	9	5	2	4	52	0	0	17	0	0	0	0	4.7
	4.0	6.0	9.0	5.0	2.0	4.0	52.0	0.0	0.0	17.0	0.0	0.0	0.0	1.0	2.8
32	23	9	11	4	5	17	9	6	0	16	0	0	0	0	3.3
	23.0	9.0	11.0	4.0	5.0	17.0	9.0	6.0	0.0	16.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.7
33	30	24	16	7	3	0	0	2	1	16	0	0	0	0	2.0
	30.0	24.0	16.0	7.0	3.0	0.0	0.0	2.0	1.0	16.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.7
34	29	9	8	4	2	15	9	0	0	24	0	0	0	0	2.5
	29.0	9.0	8.0	4.0	2.0	15.0	9.0	0.0	0.0	24.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5
35	8	10	18	7	10	8	14	4	10	11	0	0	0	0	4.3
	8.0	10.0	18.0	7.0	10.0	8.0	14.0	4.0	10.0	11.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
36	33	8	38	2	17	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2.7
	33.0	8.0	38.0	2.0	17.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5
37	40	1	0	0	0	0	0	0	0	59	0	0	0	0	0.4
	40.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	59.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
38	36	2	46	0	12	3	0	0	0	1	0	0	0	0	2.6
	36.0	2.0	46.0	0.0	12.0	3.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5
39	1	0	0	0	0	0	0	0	0	99	0	0	0	0	0.0
	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	99.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1
40	53	12	0	10	0	0	23	1	0	1	0	0	0	0	2.9
	53.0	12.0	0.0	10.0	0.0	0.0	23.0	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5
41	32	0	0	0	0	0	0	0	0	68	0	0	0	0	0.3
	32.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	68.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
42	11	6	20	1	5	0	49	2	0	6	0	0	0	0	4.7
	11.0	6.0	20.0	1.0	5.0	0.0	49.0	2.0	0.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6
43	12	0	1	36	3	0	1	1	41	0	0	0	0	0	5.9
	12.0	0.0	1.0	36.0	3.0	0.0	1.0	1.0	41.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	3.0
44	8	9	0	0	1	0	0	0	0	82	0	0	0	0	0.3
	8.0	9.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	82.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
45	8	33	1	0	1	0	0	0	0	57	0	0	0	0	0.8
	8.0	33.0	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	57.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0
46	1	5	1	0	1	0	0	0	0	92	0	0	0	0	0.2
	1.0	5.0	1.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	92.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
47	6	24	0	0	0	0	0	0	0	69	0	0	0	0	0.5
	6.0	24.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	69.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.9
48	4	6	0	0	0	0	0	0	0	90	0	0	0	0	0.2
	4.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	90.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
49	10	5	1	0	0	0	0	0	0	84	0	0	0	0	0.2
	10.0	5.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	84.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
50	2	10	4	12	1	8	3	2	2	56	0	0	0	0	1.9
	2.0	10.0	4.0	12.0	1.0	8.0	3.0	2.0	2.0	56.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	1	BLK	MD/DS
51	30	11	11	10	13	0	0	0	0	25	0	0	0	0	1.9
	30.0	11.0	11.0	10.0	13.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7
52	7	13	8	8	8	15	11	9	15	6	0	0	0	0	5.0
	7.0	13.0	8.0	8.0	8.0	15.0	11.0	9.0	15.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
53	41	14	0	0	0	0	0	0	0	45	0	0	0	0	0.7
	41.0	14.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	45.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
54	39	18	0	0	0	0	0	0	0	43	0	0	0	0	0.8
	39.0	18.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	43.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
55	41	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6
	41.0	59.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
56	26	73	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.7
	26.0	73.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
57	11	89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.9
	11.0	89.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3
58	60	19	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0	0	0	1.0
	60.0	19.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	21.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
59	45	32	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	0	0	1.1
	45.0	32.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	23.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
60	45	36	0	0	0	0	0	0	0	19	0	0	0	0	1.2
	45.0	36.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	19.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
61	62	6	0	0	0	0	0	0	0	32	0	0	0	0	0.7
	62.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	32.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
62	39	59	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1.6
	39.0	59.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
63	24	5	0	0	0	0	0	0	0	71	0	0	0	0	0.3
	24.0	5.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	71.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
64	14	30	0	0	0	0	0	0	0	56	0	0	0	0	0.7
	14.0	30.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	56.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
65	25	4	0	0	0	0	0	0	0	71	0	0	0	0	0.3
	25.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	71.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
66	36	46	0	0	0	0	0	0	0	18	0	0	0	0	1.3
	36.0	46.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	18.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
67	22	78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.8
	22.0	78.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
68	5	91	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1.9
	5.0	91.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
69	29	24	0	0	0	0	0	0	0	47	0	0	0	0	0.8
	29.0	24.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	47.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
70	28	29	0	0	0	0	0	0	0	43	0	0	0	0	0.9
	28.0	29.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	43.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
71	31	32	0	0	0	0	0	0	0	37	0	0	0	0	0.9
	31.0	32.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	37.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
72	32	8	0	0	0	0	0	0	0	60	0	0	0	0	0.5
	32.0	8.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	60.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
73	18	74	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	1.7
	18.0	74.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
74	14	10	0	0	0	0	0	0	0	76	0	0	0	0	0.3
	14.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	76.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
75	46	48	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	1.6
	46.0	48.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	0.7

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	BLK	MB/BS
126	34	66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7
	34.0	66.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
127	38	62	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6
	38.0	62.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
128	32	68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7
	32.0	68.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
129	73	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3
	73.0	27.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
130	56	43	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1.4
	56.0	43.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.5
131	26	74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7
	26.0	74.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
132	37	63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6
	37.0	63.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
133	46	54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5
	46.0	54.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
134	14	82	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1.8
	14.0	82.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.5
135	10	20	70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.6
	10.0	20.0	70.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7
136	30	23	46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2
	30.0	23.0	46.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
137	16	12	19	0	0	0	0	0	0	0	52	0	0	1.0
	16.0	12.0	19.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	52.0	0.0	0.0	1.2
138	13	10	16	0	0	0	0	0	0	0	57	0	0	0.8
	13.0	10.0	16.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	57.0	0.0	0.0	1.2
139	24	16	17	0	0	0	0	0	0	0	40	0	0	1.1
	24.0	16.0	17.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	40.0	0.0	0.0	1.1
140	18	17	19	0	0	0	0	0	0	0	45	0	0	1.1
	18.0	17.0	19.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	45.0	0.0	0.0	1.2
141	25	34	17	0	0	0	0	0	0	0	24	0	0	1.4
	25.0	34.0	17.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	24.0	0.0	0.0	1.0
142	1	6	2	0	0	0	0	0	0	0	87	0	0	0.2
	1.0	6.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	87.0	0.0	0.0	0.6
143	0	5	6	0	0	0	0	0	0	0	85	0	0	0.3
	0.0	5.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	85.0	0.0	0.0	0.8
144	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	89	0	0	0.1
	4.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	89.0	0.0	0.0	0.6
145	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	91	0	0	0.1
	7.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	91.0	0.0	0.0	0.3
146	13	0	63	0	3	6	10	0	0	0	3	0	0	3.3
	13.0	0.0	63.0	0.0	3.0	6.0	10.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.0	0.0	1.7
147	6	15	0	0	0	0	0	0	0	0	79	0	0	0.4
	6.0	15.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	79.0	0.0	0.0	0.7
148	11	6	4	4	2	4	4	1	4	60	0	0	0	1.6
	11.0	6.0	4.0	4.0	2.0	4.0	4.0	1.0	4.0	60.0	0.0	0.0	0.0	2.6
149	1	8	0	0	0	0	0	0	0	91	0	0	0	0.2
	1.0	8.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	91.0	0.0	0.0	0.0	0.5
150	21	4	0	1	1	4	0	3	2	64	0	0	0	1.0
	21.0	4.0	0.0	1.0	1.0	4.0	0.0	3.0	2.0	64.0	0.0	0.0	0.0	2.2

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	1	BLK	MD/BS
151	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0	85	0	0	0	0.3
	3.0	12.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	85.0	0.0	0.0	0.0	0.7
152	6	17	3	6	2	1	5	4	6	50	0	0	0	0	2.1
	6.0	17.0	3.0	6.0	2.0	1.0	5.0	4.0	6.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
153	1	9	0	0	0	0	0	0	0	90	0	0	0	0	0.2
	1.0	9.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	90.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
154	24	8	1	0	2	9	4	1	2	49	0	0	0	0	1.6
	24.0	8.0	1.0	0.0	2.0	9.0	4.0	1.0	2.0	49.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5
155	1	7	0	0	0	0	0	0	0	92	0	0	0	0	0.2
	1.0	7.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	92.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
156	7	42	2	2	7	1	6	5	1	27	0	0	0	0	2.4
	7.0	42.0	2.0	2.0	7.0	1.0	6.0	5.0	1.0	27.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.4
157	0	1	0	0	0	0	0	0	0	99	0	0	0	0	0.0
	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	99.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
158	0	1	2	0	0	1	2	1	0	93	0	0	0	0	0.4
	0.0	1.0	2.0	0.0	0.0	1.0	2.0	1.0	0.0	93.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4
159	0	3	0	0	0	0	0	0	0	97	0	0	0	0	0.1
	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	97.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3
160	1	4	2	0	0	1	1	1	0	90	0	0	0	0	0.4
	1.0	4.0	2.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	0.0	90.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3
161	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0.0
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
162	0	0	0	0	1	0	0	0	0	99	0	0	0	0	0.1
	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	99.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
163	5	22	0	0	0	0	0	0	0	72	0	0	0	0	0.5
	5.0	22.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	72.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
164	5	7	7	8	1	2	4	5	3	57	0	0	0	0	1.9
	5.0	7.0	7.0	8.0	1.0	2.0	4.0	5.0	3.0	57.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.7
165	4	21	0	0	0	0	0	0	0	75	0	0	0	0	0.5
	4.0	21.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	75.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8
166	3	3	4	5	1	7	5	3	3	66	0	0	0	0	1.7
	3.0	3.0	4.0	5.0	1.0	7.0	5.0	3.0	3.0	66.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
167	3	26	0	0	0	0	0	0	0	71	0	0	0	0	0.6
	3.0	26.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	71.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
168	3	6	11	6	2	6	6	3	7	50	0	0	0	0	2.5
	3.0	6.0	11.0	6.0	2.0	6.0	6.0	3.0	7.0	50.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1
169	1	34	0	0	0	0	0	0	0	64	0	0	0	0	0.7
	1.0	34.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	64.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
170	3	3	7	12	6	5	4	3	3	53	0	0	0	0	2.2
	3.0	3.0	7.0	12.0	6.0	5.0	4.0	3.0	3.0	53.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
171	6	32	0	0	0	0	0	0	0	62	0	0	0	0	0.7
	6.0	32.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	62.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
172	5	3	10	9	9	6	15	5	8	30	0	0	0	0	3.8
	5.0	3.0	10.0	9.0	9.0	6.0	15.0	5.0	8.0	30.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1
173	0	6	0	0	0	0	0	0	0	93	0	0	0	0	0.1
	0.0	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	93.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
174	2	1	1	1	1	2	0	0	1	90	0	0	0	0	0.4
	2.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.0	0.0	0.0	1.0	90.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4
175	1	2	0	0	0	0	0	0	0	96	0	0	0	0	0.1
	1.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	96.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3

NUMERO DE REGISTROS 100

FIC. COL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	8	MLK	MB/US
176	2	1	2	2	0	0	0	2	1	89	0	0	1	0.4	
	2.0	1.0	2.0	2.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.0	89.0	0.0	0.0	1.0	1.6	
177	0	3	0	0	0	0	0	0	0	96	0	0	1	0.1	
	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	96.0	0.0	0.0	1.0	0.3	
178	0	0	0	0	2	1	1	1	0	94	0	0	1	0.3	
	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.0	1.0	1.0	0.0	94.0	0.0	0.0	1.0	1.4	
179	3	11	0	0	0	0	0	0	0	86	0	0	0	0.3	
	3.0	11.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	86.0	0.0	0.0	0.0	0.6	
180	25	36	3	5	3	3	9	5	3	8	0	0	0	2.9	
	25.0	36.0	3.0	5.0	3.0	3.0	9.0	5.0	3.0	8.0	0.0	0.0	0.0	2.5	
181	24	68	1	0	0	0	0	0	0	5	0	0	2	1.7	
	24.0	68.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	2.0	0.6	
182	13	0	0	0	0	0	0	0	0	86	0	0	1	0.1	
	13.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	86.0	0.0	0.0	1.0	0.3	
183	3	9	2	0	0	5	1	7	0	72	0	0	1	1.2	
	3.0	9.0	2.0	0.0	0.0	5.0	1.0	7.0	0.0	72.0	0.0	0.0	1.0	2.4	
184	16	13	18	25	22	1	0	3	0	0	0	0	2	3.4	
	16.0	13.0	18.0	25.0	22.0	1.0	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.6	
185	12	10	16	15	35	6	4	0	0	0	0	0	2	3.9	
	12.0	10.0	16.0	15.0	35.0	6.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.6	
186	17	15	22	16	17	2	6	3	0	0	0	0	2	3.5	
	17.0	15.0	22.0	16.0	17.0	2.0	6.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.8	
187	40	33	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.9	
	40.0	33.0	27.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	
188	29	42	26	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1.9	
	29.0	42.0	26.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	1.0	0.8	
189	29	50	20	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1.9	
	29.0	50.0	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.7	
190	46	2	52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.1	
	46.0	2.0	52.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	
191	39	4	57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2	
	39.0	4.0	57.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	
192	35	9	37	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.4	
	35.0	9.0	37.0	19.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	
193	57	42	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1.4	
	57.0	42.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.5	
194	37	0	12	5	43	1	0	0	0	0	0	0	2	3.2	
	37.0	0.0	12.0	5.0	43.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.8	
195	21	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.8	
	21.0	79.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	
196	11	86	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1.9	
	11.0	86.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	0.3	
197	2	0	0	0	0	0	0	0	0	98	0	0	0	0.0	
	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	98.0	0.0	0.0	0.0	0.1	
198	3	1	6	3	2	1	1	2	1	80	0	0	0	0.8	
	3.0	1.0	6.0	3.0	2.0	1.0	1.0	2.0	1.0	80.0	0.0	0.0	0.0	2.0	
199	79	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0	0	0.8	
	79.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	21.0	0.0	0.0	0.0	0.4	
200	1	0	79	1	9	2	3	3	2	0	0	0	0	3.6	
	1.0	0.0	79.0	1.0	9.0	2.0	3.0	3.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5	

NUMERO DE REGISTROS 100

FIC. EDL.	POSIC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	1	BLK	MD/DS
201	10	10	0	1	0	0	0	0	0	0	74	0	0	5	0.4
	10.0	10.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	74.0	0.0	0.0	5.0	0.8
202	5	9	6	1	0	0	0	0	0	0	74	0	0	5	0.5
	5.0	9.0	6.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	74.0	0.0	0.0	5.0	1.0
203	0	1	1	5	4	5	5	0	0	0	58	0	0	21	1.4
	0.0	1.0	1.0	5.0	4.0	5.0	5.0	0.0	0.0	0.0	58.0	0.0	0.0	21.0	2.4
204	1	6	3	6	4	1	0	0	0	0	79	0	0	0	0.7
	1.0	6.0	3.0	6.0	4.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	79.0	0.0	0.0	0.0	1.5
205	75	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3
	75.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
206	54	46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.5
	54.0	46.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
207	14	9	11	5	0	0	0	0	0	0	61	0	0	0	0.9
	14.0	9.0	11.0	5.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	61.0	0.0	0.0	0.0	1.3
208	5	6	5	6	4	8	4	6	5	51	0	0	0	0	2.5
	5.0	6.0	5.0	6.0	4.0	8.0	4.0	6.0	5.0	51.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1
209	26	19	5	3	0	0	0	0	0	0	47	0	0	0	0.9
	26.0	19.0	5.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	47.0	0.0	0.0	0.0	1.1
210	17	21	13	0	0	0	0	0	0	0	49	0	0	0	1.0
	17.0	21.0	13.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	49.0	0.0	0.0	0.0	1.1
211	8	22	8	9	3	6	8	17	14	5	0	0	0	0	4.8
	8.0	22.0	8.0	9.0	3.0	6.0	8.0	17.0	14.0	5.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0

3. LIBRO DE CODIGOS

P.O. Col. (4) CLASE DE ESCUELA A LA QUE ASISTEN LOS NIÑOS.
(Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Privada	1	50
Pública	2	50

P.1. Col. (5) SEXO DE LOS NIÑOS. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varón	1	49
Mujer	2	51

P.2. Col. (6) EDAD DE LOS NIÑOS. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Diez	10	71
Once	11	29

P.3. Col. (7) TOTAL DE PERSONAS QUE VIVEN EN CASA DEL NIÑO, INCLUIDO ESTE. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NR	0	0
Dos	2	1
Tres	3	0
Cuatro	4	4
Cinco	5	14
Seis	6	18
Siete	7	16
Ocho	8	6
Nueve	9	5
(10-15)	1	24
(16-20)	(x, -)	9
(21 ó más)	(Y, %)	3

P.3. Col. (7) TOTAL DE PERSONAS QUE VIVEN EN CASA DEL NIÑO, IN-
CLUIDO ESTE. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
(2-7)	2,3,4,5,6,7,	1	53	2-7
(8-21)	8,9,1,(-),(%)	2	47	8-21

P.4. Col. (8-9) RELACION DE PARENTESCO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.R.	01	
Padre	02	1
Madre	03	
Padres	04	
Padre, hermanos o niños mismo sexo	05	
Madre, hermanos o niños mismo sexo	06	
Padres, hermanos mismo sexo	07	1
Hermanos o niños distinto sexo	08	
Padre, hermanos o niños distinto sexo	09	
Madre, hermanos o niños distinto sexo	10	
Padres, hermanos o niños distinto sexo	11	3
Hermanos o niños ambos sexos	12	

....

P.4. Col. (8-9) RELACION PARENTESCO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Hay algún adulto ade más de los padres.	19,22,23,26,	1	85	Ad.
	27,31,39,43,			
	47,50,55,59,			
	60,61,62,63.			
No hay nin gún adulto además de los padres.	1,2,3,4,5,6,	2	15	Nad.
	7,8,9,10,11,			
	12,13,14,15.			

P.5. Col. (10) EDADES DE LOS HERMANOS U OTROS NIÑOS QUE CONVIVEN
CON EL NIÑO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Sin hermanos	0	4
Sólo hermanos mayores	1	18
Sólo hermanos menores	2	19
Ambos	3	56
N.R.	4	0

...../.....

(Cont. RELACION PARENTESCO.)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Padre, niños	13	
Madre, niños	14	
Padres, niños	15	10
Padres, adultos mismo sexo	19	1
Madre, hermanos mismo sexo, adultos mismo sexo	22	2
Padres, hermanos mismo sexo, adultos mismo sexo	23	7
Madre, hermanos distinto sexo, adultos mismo sexo	26	1
Padres, hermanos distinto sexo, adultos mismo sexo	27	7
Padres, niños, adultos mismo sexo	31	16
Padres, hermanos mismo sexo, adultos distinto sexo	39	4
Padres, hermanos distinto sexo, adultos distinto sexo	43	8
Padres, niños, adultos distinto sexo	47	16
Madre, adultos	50	1
Padres, hermanos mismo sexo, adultos	55	2
Padres, hermanos distinto sexo, adultos	59	2
Niños, adultos	60	
Padres, adultos	61	1
Madre, niños, adultos	62	1
Padres, niños, adultos	63	16

(Cont. EDADES DE LOS HERMANOS U OTROS NIÑOS QUE CONVIVEN CON EL NIÑO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Hermanos de la misma edad	5	0
Hermanos mayores y de la misma edad	6	1
Hermanos menores y de la misma edad	7	0
Hermanos de todas las edades	8	2

P.5. Col. (10) EDADES DE LOS HERMANOS U OTROS NIÑOS QUE CONVIVEN CON EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Hermanos mayores y de la misma edad.	1,6	1	19	May.
Hermanos menores.	2	2	19	Men.
Hermanos mayores, menores y de la misma edad.	3,8	3	58	Amb.
Sin hermanos	0	4	4	Sin h.

P.6. Col. (12-13) OCUPACION LABORAL DEL PADRE. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NP. (El padre no convive con el niño)	00	6
N.R.	01	2
N.T.	02	0
Médico	03	4
Gerente comercial	04	5
Periodista	05	2
Abogado	06	3
Productor de T.V.	07	1
Actor de teatro y T.V.	08	1
Economista	09	1
Odontólogo	10	2
Dueño de fábricas	11	9
Ingeniero	12	5
Productor agrícola	13	1
Arquitecto	14	1
Director bancario	15	3
Investigador universitario	16	1
Contador público	17	1
Perito de joyas	18	1
Piloto aviador	19	1
Vendedor de bienes y raíces	20	2
Administrador de empresas	21	1
Plomero	22	2
Obrero	23	13

(Cont. OCUPACION LABORAL DEL PADRE).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Albañil	24	7
Chofer	25	5
Vendedor de fruta	26	5
Panadero	27	1
Recolector de basura	28	1
Tortillero	29	1
Electricista	30	3
Empleado bancario	31	1
Pintor	32	5
Mecánico	33	1
Tapicero	34	1
Repartidor de gas	35	1
Policia	36	1
Cartero	37	1

P.6. Col. 12-13) OCUPACION LABORAL DEL PADRE. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Profesiones liberales, grandes co- merciantes y empresarios	03,04,....21	1	43	Prof.
Asalariados, pequeños co- merciantes y mano de obra.	22,23,.... 37	2	49	Asal.
NP. El padre no convive con el niño.	00	3	6	NP.
NR. NC.	01	0	2	NC.

P.7. Col. (11) MADRES CON ALGUNA OCUPACION FUERA DEL HOGAR.
(Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P. (La madre no convive con el niño)	0	0
Trabaja fuera de casa	1	34
Trabaja sólo en casa	2	60
N.C.	3	6

P.7B. Col. (14-15) CLASE DE OCUPACION LABORAL DE LA MADRE.
(Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NP. (La madre no convive con el niño)	00	0
NC.	01	6
NT. (La madre no trabaja fuera de casa)	02	60
Profesora primaria	03	1
Historiadora	04	1
Profesora	05	1
Profesora bachiller	06	1
Secretaria ejecutiva	07	1
Diseñadora de ropa	08	1
Dueña de papelería	09	1
Profesora parvulario	10	1
Profesora universidad	11	2
Profesora secundaria	12	1
Vendedora de bienes y raíces	13	1
Dueña de boutique	14	1
Psicóloga	15	2
Vendedora de joyas	16	1
Química	17	1
Pedagoga	18	1
Moza oficina	19	1
Costurera	20	1

...../.....

(Cont. CLASE DE OCUPACION DE LA MADRE)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Empleada doméstica	21	7
Obrera	22	6
Vendedora ambulante	23	1

P.7B. Col. (14-15) CLASE DE OCUPACION DE LA MADRE. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Profesoras, profesionales y propietarias de negocios.	03,.....18	1	18	Prof.
Obreras y empleadas domésticas.	19,.....23	2	16	Obre.
N.T.	02	3	60	N.T.
N.C.	6	4	6	N.R.

P.8. Col. (18) NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DEL PADRE O DE LA MADRE.
(Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
No sabe leer	1	0
Sabe leer	2	25
Primaria completa	3	17
Secundaria completa	4	8
Est. grado medio	5	9
Est. superiores	6	38
Otros estudios	7	0
NC. NR.	8	3
N.P. (El padre o la madre no convive con el niño)	0	0

P.8. Col. (18) NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DEL PADRE O DE LA MADRE.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
lee, prim. com. y secun. comp.	2,3,4.	1	50	SEC.

(Cont. NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS DEL PADRE O DE LA MADRE)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Est. grado medio y superior.	5,6.	2	47	UNI.
N.C.	0	0	3	N.P.

P.9. Col. (19) EXISTENCIA O NO EXISTENCIA DE UN AMIGO DEL MISMO SEXO DEL NIÑO. (Desagregada)

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones <	/ Tiene	1	46
	No tiene	3	0
	/ NS. NR.	5	3
Niñas <	/ Tiene	2	48
	No tiene	4	0
	/ NS. NR.	6	3

P.10A. Col. (20) EDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE SU MISMO
SEXO. (Desagregada)

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Mayor	1	20
	Misma	2	14
	Menor	3	12
	NS. NR.	7	0
	N.P.	0	3
Niñas	Mayor	4	27
	Misma	5	11
	Menor	6	10
	NS. NR.	8	0
	N.P.	0	3

P.10B. Col. (20) EDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE SU MISMO
SEXO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mayor	1,4	1	47	May.
Igual	2,5	2	25	Mis.

.... /

(Cont. EDAD RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE SU MISMO SEXO)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Menor	3,6	3	22	Men.
NP.	0	0	6	N.P.

P.11. Col. (21) EXISTENCIA O NO EXISTENCIA DE UN AMIGO DE DISTINTO SEXO DEL NIÑO (Desagregada).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Tiene	1	43
	No tiene:		
	Indica un nombre	3	4
	No indica un nombre	5	2
Niñas	Tiene	2	42
	No tiene:		
	Indica un nombre	4	4
	No indica un nombre	6	3

P.12A. Col. (22) EDAD RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE DISTINTO SEXO (Desagregada).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Mayor	1	27
	Misma edad	2	7
	Menor	3	9
	NS. NR.	7	0
	N.P. (no tiene amigo)	0	6
Niñas	Mayor	4	24
	Misma edad	5	10
	Menor	6	9
	NS. NR.	8	0
	N.P. (no tiene amigo)	0	8

P.12B. Col. (22) EDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE DISTINTO SEXO (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mayor	1,4	1	51	May.
...../.....				

(Cont. EDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL AMIGO DE DISTINTO SEXO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Misma edad	2,5	2	17	Mis.
Menor	3	3	18	Men
N.P. (No tiene amigo de dis- tinto sexo)	0	0	14	N.P.

P.13. Col. (23) EXISTENCIA DE ALGUNA ENEMISTAD DEL NIÑO (Desagre-
gada)

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Tiene	1	35
	No tiene:		
	Indica un nombre	3	9
	No indica un nombre	5	5

..../....

(Cont. EXISTENCIA DE ALGUNA ENEMISTAD DEL NIÑO).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Niñas	Tiene	2	37
	No tiene:		
	Indica un nombre	4	10
	No indica un nombre	6	4

P.13. Col. (23) EXISTENCIA DE ALGUNA ENEMISTAD DEL NIÑO
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Indica espontáneamente la existencia de una enemistad	1,2	1	72	En.
No indica espontáneamente la existencia de una enemistad.	3,4,5,6.	2	28	Nen.

P.14A. Col. (24) SEXO DEL NO AMIGO DEL NIÑO. (Desagregada).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Varón	1	25
	Niña	3	10
	NR.	5	0
	N.P. (No tiene enemistades)	7	14
Niñas	Varón	2	26
	Niña	4	11
	NR.	6	0
	N.P. (No tiene enemistades)	8	14

P.14B. Col. (24) SEXO DEL NO AMIGO DEL NIÑO. (Agrupada)

<u>Categoría</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
El mismo sexo	1,4	1	36	Mis.
El otro sexo	3,2	2	36	Otro.
NR. NP. (no tiene enemistades)	6,7,8	3	28	NR. NP.

P.15. Col. (25) EDAD DE LA ENEMISTAD DEL NIÑO. (Desagregada)

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varones	Mayor	1	22
	Misma	2	7
	Menor	3	6
	NS. NP.	7	0
	N.P. (no tiene ene mistades)	0	14
Niñas	Mayor	4	20
	Misma	5	12
	Menor	6	5
	NS. NR.	8	0
	N.P. (no tiene ene mistades)	0	14

P.15. Col. (25) EDAD DE LA ENEMISTAD DEL NIÑO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mayor	1,4	1	42	May.

..../....

(Cont. EDAD DE LA ENEMISTAD DEL NIÑO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Igual y menor	2,3,5,6.	2	30	Mis.
N.P. (No tiene enemista des)	0	3	28	N.P.

P.16. Col. (26) TOTAL DE DIAS DE LA SEMANA EN LOS QUE EL NIÑO VE
LA T.V. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	0
Un día	1	1
Dos días	2	3
Tres días	3	12
Cuatro días	4	5
Cinco días	5	7
Seis días	6	10
Siete días	7	62
N.R.	8	0

P.16. Col. (26) TOTAL DE DÍAS DE LA SEMANA EN LOS QUE EL NIÑO VE
LA T.V. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
De un día hasta cinco días.	1,2,3,4,5,	1	28	1-5 d/s
Seis y siete días.	6,7	2	72	6-7 d/s

promedio: 6 días a la semana.

P.16B. PROPORCION DE NIÑOS QUE EN LA ESCUELA PRIVADA TIENEN EN
SUS HOGARES LOS SIGUIENTES EQUIPAMIENTOS. (Desagregada).

<u>Aparatos</u>	<u>Código</u>	<u>N</u> (50 en cada caso)
Video	1	39
T.V. por cable	2	30
T.V. por antena parabólica	3	13
Atari	4	35

P.16C. PROPORCION DE NIÑOS QUE EN LA ESCUELA PUBLICA CONOCEN LA
EXISTENCIA DE LOS SIGUIENTES EQUIPAMIENTOS. (Desagregada).

<u>Aparatos</u>	<u>Código</u>	<u>N</u> (50 en cada caso)
Video	1	8
Atari	4	7

P.17. Col. (27) DIA DE LA SEMANA EN EL QUE EL NIÑO VE MAS TIEMPO
LA T.V. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	0
Lunes	1	22
Martes	2	5
Miércoles	3	9
Jueves	4	4
Viernes	5	29
Sábado	6	17
Domingo	7	14
N.R.	8	0

P.17. Col. (27) DIA DE LA SEMANA EN EL QUE EL NIÑO VE MAS TIEMPO
LA T.V. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Días laborales	1,2,3,4,5,	1	69	Lab.
Días festivos (Sábados y Domingos).	6,7	2	31	Fes.

P.17B. REPERTORIO DE PROGRAMAS DISTINTOS QUE LOS NIÑOS DICEN HABER VISTO EL DIA DE LA SEMANA EN EL QUE VEN MAS TIEMPO LA TELEVISION. (Explotación directa del cuestionario)

<u>Categorías</u>	<u>N</u>
Dibujos animados	24
Costumbristas y de humor mexicano	14
Películas	13
Telenovelas	12
Concursos	12
Musicales	11
Deportes	5
Otros	9

N (349)

P.18. Col. (28) TOTAL DE HORAS QUE EL NIÑO VE LA TELEVISION EL DIA QUE MAS LA VE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	0
Una hora	1	1
Dos horas	2	4
Tres horas	3	6
Cuatro horas	4	13
Cinco horas	5	18
Seis horas	6	17
Siete horas	7	18
Ocho horas o más	8	23
N.R.	9	0

P.18A. Col. (28) TOTAL DE HORAS QUE EL NIÑO VE LA TELEVISION EL DIA QUE MAS LA VE. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
De 1 a 5 horas	1,2,3,4,5,	1	42	1-5 h/d
De 6 a 8 horas o más	6,7,8,	2	58	6-8 h/d

P.19. Col. (29) NUMERO DE HISTORIETAS LEIDAS EN UNA SEMANA.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	16
Una	1	6
Dos	2	23
Tres	3	26
Cuatro	4	9
Cinco	5	12
Seis	6	3
Siete o más	7	5
NS. NR.	8	0

P.19. Col. (29) NUMERO DE HISTORIETAS LEIDAS EN UNA SEMANA.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
No leen	0	1	16	No leen
Leen de 1 a 3 a la semana	1,2,3,	2	55	Leen 1-3/sem.

..../....

(Cont. NUMERO DE HISTORIETAS LEIDAS EN LA SEMANA).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Leen de 4 a 7 a la semana	4,5,6,7,	3	29	Leen 4-7/sem.

P.20. col. (30) ASISTENCIA MENSUAL AL CINE. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	33
Una vez	1	38
Dos veces	2	12
Tres veces	3	12
Cuatro veces	4	4
Cinco veces	5	1
Seis veces	6	0
Siete veces o más	7	0
NS. NR.	8	0

P.20. Col. (30) ASISTENCIA MENSUAL AL CINE. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
No asiste	0	1	33	No va
Asiste una vez	1	2	38	1 vez/mes
Asiste más de una vez	2,3,4,5	3	29	2-5 vez/mes

P.21. Col. (31) TOTAL DE DIAS A LA SEMANA EN LOS QUE EL NIÑO ESCUCHA LA RADIO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NP. (no la oye)	0	17
Un día	1	4
Dos días	2	6
Tres días	3	9
Cuatro días	4	5
Cinco días	5	2
Seis días	6	4
Siete días	7	53
N.R.	8	0

P.21. Col. (31) TOTAL DE DIAS A LA SEMANA EN LOS QUE EL NIÑO ESCUCHA LA RADIO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
No la oye	0	1	17	No oye
La oye al- gún día de la semana	1,2,3,4,5,6	2	30	1-6 d/s
La oye to- dos los días	7	3	53	7 d/s

P.22. Col. (32) DIA DE LA SEMANA EN EL QUE EL NIÑO ESCUCHA DURAN
TE MAS TIEMPO LA RADIO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	16
Lunes	1	23
Martes	2	9
Miércoles	3	11
Jueves	4	4
Viernes	5	5
Sábado	6	17
Domingo	7	9
NR.	8	6

P.22. Col. (32) DIA DE LA SEMANA EN EL QUE EL NIÑO ESCUCHA DURANTE MAS TIEMPO LA RADIO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Días laborales	1,2,3,4,5.	1	52	Lab.
Días festivos	6,7	2	26	Fes.
N.P.	0	3	16	NP.
N.R.	8	0	6	NR.

P.23. Col. (33) TOTAL DE HORAS QUE ESCUCHA LA RADIO EN EL DIA QUE MAS LA OYE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	0	16
Una hora	1	30
Dos horas	2	24
Tres horas	3	16
Cuatro horas	4	7
Cinco horas	5	3
Seis horas	6	0

..../....

(Cont. TOTAL DE HORAS QUE ESCUCHA LA RADIO EN EL DIA QUE MAS LA OYE).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Siete horas	7	0
NS. NR.	8	4

P.23. Col. (33) TOTAL DE HORAS QUE ESCUCHA LA RADIO EN EL DIA QUE MAS LA OYE. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
De 1 a 2 horas	1,2	1	54	1-2 h/d
De 3 a 5 horas	3,4,5	2	26	3-5 h/d
NP.	0	3	16	NP.
NR.	8	0	4	NR.

P.24A. Col. (34-35) CODIFICACION DE PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Favoritos</u>	<u>Rechazados</u>
N.P. (no existe personaje)	00	0	0
Alfred Hitchcock	01	1	0
Olivia Newton John	02	2	0
Mickey Mouse	03	5	2
Jorge (niño de un libro)	04	2	1
Condorito	05	1	1
Matthew Star	06	2	0
Ricki Rikon	07	9	4
Bertín Osborne	08	1	1
John Ford	09	1	0
Pato Donald	10	8	1
Black Star	11	2	0
José José (cantante)	12	1	0
Pájaro Loco	13	9	6
Pluto	14	1	0
Paul (Beatle)	15	2	0
Super héroe por accidente	16	3	2
Actor infantil chiquilladas	17	1	0
E.T.	18	1	0
Sasha (cantante infantil)	19	1	0

..../....

(Cont. CODIFICACION DE PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Favoritos</u>	<u>Rechazados</u>
Mafalda	20	1	0
Flash Gordon	21	1	0
Policia (cablevisión)	22	1	0
Tribilín	23	2	2
John Travolta	24	1	0
Torombolo	25	1	0
Ratón Jerry	26	1	0
Simón (cantante)	27	1	0
Batman	28	1	3
Asterix	29	1	0
Luck (guerra de las galaxias)	30	1	0
Pantera Rosa	31	1	0
Lucia Méndez (cantante)	32	2	0
Pedro Picapiedra	33	1	5
Skuby Doo	34	1	3
Personaje guerra de las galaxias	35	1	1
Falgor (dragón película)	36	1	0
José Luis Perales	37	0	2
Steve Perry	38	1	0
Lourdes Guerrero (lectora de noticias)	39	0	3
Archie	40	0	1

.../...

(Cont. CODIFICACION DE PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Favoritos</u>	<u>Rechazados</u>
Luis Miguel (cantante)	41	0	3
Chavo del ocho	42	1	3
Héctor Bonilla (actor)	43	0	1
Guillermo Capetillo (actor)	44	0	1
Superman	45	2	3
El llanero solitario	46	0	5
El hombre araña	47	0	1
Rigo Tovar (cantante)	48	0	1
Loco Valdés (cómic)	49	0	3
Robin Hood	50	0	1
Miguel Bosé	51	0	2
Katty la oruga	52	2	1
Remy	53	0	2
Linda (Superman)	54	0	1
Cepillín (payaso)	55	0	1
Lucila Mariscal	56	0	1
Sherif Perkins	57	0	1
Capitán Cavernícola	58	0	2
Capitán Nemo	59	0	1
Elmer Gruñón	60	0	1
Ming (enemigo de Flash Gordon)	61	0	1

.../...

(Cont. CODIFICACION DE PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Favoritos</u>	<u>Rechazados</u>
Sebastián (dueño del perro Bell)	62	0	1
King Kong	63	0	1
Rocío Durcal	64	1	0
Fantasma Gasparín	65	1	0
Piporro (cantante)	66	1	1
Chabelo (cómic)	67	3	0
Perro Dólar	68	1	0
Perro Bell	69	7	0
Pitufo	70	2	1
Blue Demon (luchador)	71	2	2
Homero (de "Los locos Adams")	72	1	0
Super razón	73	1	0
Pequeña Lulú	74	1	0
Blanca Nieves	75	1	0
José Feliciano	76	0	1
Hombre de Piedra	77	0	1
Miguel Aceves Mejía (cantante)	78	0	1
Gallo Montoya	79	0	1
Capitán 4 ojos	80	0	1
Cascarrabias	81	0	1
Alcalde Trolkins	82	0	1

.../...

(Cont. CODIFICACION DE PERSONAJES FAVORITOS Y RECHAZADOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Favoritos</u>	<u>Rechazados</u>
Comisario Trolkins	83	0	1
Perro Dinky	84	0	1
Vicente Fernández (cantante)	85	0	1
Oscar Albie (cómicó-cantante)	86	0	1
Cuervo de Katy la oruga	87	0	1
Don Gato	88	0	2
Bir Man	89	0	1
Aullido	90	0	1
Cantante Carabina de Ambrosio	91	0	1
Fantasma del espacio	92	0	1
Pingüino de Superman	93	0	1
La Chilindrina	94	0	1
Ruy, el pequeño Cid	95	0	1

P.24B. Col. (34-35) CARACTER EXISTENCIAL DEL PERSONAJE FAVORITO.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Existencia Real	01,02,08,09, 12,15,17,24, 27,32,37,38, 39,41,42,43, 44,48,49,51, 55,56,64,66, 67,71,72	1	23	Real
Existencia Ideal	03,04,05,06, 07,10,11,13, 14,16,18,19, 20,21,22,23, 25,26,28,29, 30,31,33,34, 35,36,40,45, 46,47,50,52, 53,54,57,58, 59,60,61,62, 63,65,68,69, 70,73,74,75,	2	77	Ideal

P.24C. Col. (34-35) TIPO DE PROGRAMA EN QUE APARECE EL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Infantiles	03,04,05,06, 07,10,11,13, 14,17,18,19, 20,21,23,25, 26,28,29,30, 31,33,34,35, 36,40,42,45, 46,47,49,50, 52,53,54,55, 58,59,60,61, 62,63,65,67, 68,69,70,72, 73,74,75,	1	79	Infantil
No infantiles	01,02,08,09, 12,15,16,22, 24,27,32,37, 38,39,41,43, 44,48,51,56, 57,64,66,71.	2	21	No inf.

P.24D. Col. (34-35) PODERES MAGICOS O SOBRENATURALES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Con poderes	06,11,16,18, 21,28,30,34, 35,36,45,47, 58,61,63,65, 70,73.	1	22	Con P.
			.../...	

(Cont. PODERES MAGICOS O SOBRENATURALES DEL PERSONAJE FAVORITO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Sin poderes	01,02,03,04, 05,07,08,09, 10,12,13,14, 15,17,19,20, 22,23,24,25, 26,27,29,31, 32,33,37,38, 39,40,41,42, 43,44,46,48, 49,50,51,52, 53,54,55,56, 57,59,60,62, 64,66,67,68, 69,71,72,74, 75.	2	78	Sin P.

P.25 y P.26. Col. (36) NATURALEZA Y SEXO DEL PERSONAJE FAVORITO.
(Desagregada)

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
	Humana	1	33
Varón	Animal	3	38
Macho	Mítica	5	17

.../...

(Cont. NATURALEZA Y SEXO DEL PERSONAJE FAVORITO).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Mujer Hembra	Humana	2	8
	Animal	4	2
	Mítica	6	2
	NC. NP.	0	

P.25. Col. (36) NATURALEZA DEL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Humana	1,2	1	41	Hum.
Animal	3,4	2	40	Ani.
Mítica	5,6	3	19	Mit.

P.26. Col. (36) SEXO DEL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Varón/Macho	1,3,5	1	88	Var.
Mujer/Hembra	2,4,6	2	12	Muj.

P.27 y P.28. Col. (37-38) EDAD Y TEMPORALIDAD, RESPECTO AL NIÑO,
DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>								
<u>Edad</u>	<u>Temporalidad</u>		<u>Pasado</u>		<u>Futuro</u>		<u>Atemporal</u>	
	<u>Presente</u>	<u>N</u>	<u>N</u>	<u>N</u>	<u>N</u>	<u>N</u>	<u>Intemporal</u>	<u>N</u>
Mayor	01	36	02	2	03	9	04	0
Igual	05	12	06	0	07	0	08	0
Menor	09	0	10	0	11	0	12	0
Indefinida	13	37	14	0	15	0	16	3

P.27. Col. (37-38) EDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL PERSONAJE FAVORITO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mayor	01,02,03	1	47	May.
Misma	05	2	12	Mis.
Indefinida	13,16	3	40	Ind.

P.28, Col. (37-38) TEMPORALIDAD DEL PERSONAJE FAVORITO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Presente	01,05,13	1	86	Pres.
No presente	02,03,16	2	14	Otra.
Otra				

P.29. Col. (39-40) FISICO DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

Categorías:

<u>Físico:</u>	<u>Sexo:</u>		<u>Mujer: Hembra</u>		<u>NC NP</u>	
	<u>Varón: Macho</u>	<u>N</u>		<u>N</u>		<u>N</u>
Guapo	01	53	02	12	03	0
Feo	04	10	05	0	06	0
Ni guapo ni feo	07	24	08	1	09	0
NR.	10	0	11	0	12	0

P.29. Col. (39-40) FISICO DEL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Guapo	01,02	1	65	Gua.
No guapo	04,07,08	2	35	No. g.
NR.	10	0	0	N.R.

P.30. Col. (41-42) NACIONALIDAD DEL PERSONAJE FAVORITO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Méxicana y latinoamericana	01,02,04,05	1	18	Mex.
Norteamericana	07,08	2	51	Nor.
Europea y Otra	10,11,13	3	28	Otra.

P.32. Col. (43) COMPARACION DEL PERSONAJE FAVORITO CON LA FAMILIA DEL NINO; RESPECTO AL FISICO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>		<u>Código</u>	<u>N</u>
Varón Macho	Parecido	1	12
	No parecido	4	36
	N.R.	7	1
Mujer Hembra	Parecido	2	0
	No parecido	5	3
	N.R.	8	1

.../...

(Cont. COMPARACION DEL PERSONAJE FAVORITO CON LA FAMILIA DEL NIÑO;
RESPECTO AL FISICO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NC. NP.	3	1
	6	0
	9	46

P.32. Col. (43) COMPARACION DEL PERSONAJE FAVORITO CON LA FAMILIA
DEL NIÑO, EN EL ASPECTO FISICO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Parecido	1,2	1	12	Par.
No parecido	4,5	2	39	No par.
NS. NR.	7,8	3	2	NS,NR.
N.P.	3,6,9	0	47	NP

P.33. Col. (44) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
MAESTRO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	8
Más importante	2	9
Menos importante	0	82
NS. NR.	3	1

P.33A. Col. (44) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
MAESTRO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
igual y más importante	1,2	1	17	= y +
Menos impor tante	0	2	82	-

P.33. Col. (45) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN OBRERO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	8
Más importante	2	33
Menos importante	0	57
NS. NR.	3	2

P.33B. Col. (46) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN OBRERO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Igual y más importante	1,2	1	41	= y +
Menos importante	0	2	57	-
NR.	3	0	2	NR.

P.33C. Col. (46) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
PRESIDENTE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	1
Más importante	2	5
Menos importante	0	92
NS. NR.	3	2

P.33. Col. (47) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
CAMPEÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	6
Más importante	2	24
Menos importante	0	69
NS. NR.	3	1

P.33D. Col. (47) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
CAMPEÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Igual y más importante	1,2	1	30	= y +
Menos importante	0	2	69	-

P.33E. Col. (48) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE FAVORITO FRENTE A UN
MÉDICO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	4
Más importante	2	6
Menos importante	0	90
NS. NR.	3	0

P.34. Col. (49-50) VALORACION DEL PERSONAJE FAVORITO EN LA ESCALA DE POSICIONES SOCIALES. (Posición del personaje con relación a un campesino, un obrero, un maestro, un médico, y un presidente). (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Menos alta	00	1	51	Menos imp.
Igual o más alta	02,03,04,05, 06,07,08,09, 10,11,12,13, 14,15,16,17, 18,19,20,21, 22,23,24,25, 26,27,28,29, 30.	2	49	Igual o más imp.

P.35. Col. (51-52) CODIFICACION DE LA IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Investigar crímenes	01	2
Salir en películas	02	1
Divertir a la gente	03	2
Leer mucho	04	1
Ser ordenado	05	1

.../...

(Cont. CODIFICACION DE LA IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Tener poderes mentales	06	3
Ayudar a la gente	07	3
Salvar a la gente	08	2
Cantar	09	10
Pelear con los malos	10	2
Hablar como él	11	1
Volar	12	7
Atrapar ladrones	13	1
Fabricar máquinas	14	2
Hacer travesuras	15	3
Jugar como él	16	7
Cantar	17	4
Tener una nave espacial	18	2
Imitar a la gente	19	1
Morir y revivir	20	1
Saber pelear	21	1
Estar con Donald	22	1
Tomar helados	23	1
Molestar a un gato	24	1
Hacer videos	25	1
Jugar con mi perra	26	1
Viajar por el mundo	27	1
Jugar beisbol	28	2

.../...

(Cont. CODIFICACION DE LA IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Tener un robot	29	1
Jugar boliche	30	1
Ver un fantasma	31	1
Convertirme en mariposa	32	1
Tocar la guitarra	33	1
Tener una amiga robot	34	1
Defender a Sebastián	35	1
Jugar con sus máquinas	36	2
Hacer magia	37	1
Tener mucho dinero	38	1
Jugar con Sebastián	39	1
Ir al campo	40	1
Jugar con Mickey Mouse	41	1
Salvar niños	42	1
Viajar en tren	43	1
Nadar como él	44	1
Salir en telenovelas	45	1
Hablar con los animales	46	1
Ser albañil	47	1
Ser luchador	48	1
Picar árboles	49	1
Correr en las montañas	50	1
Jugar al yo-yo	51	1

.../...

(Cont. CODIFICACION DE LA IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Hacer concursos	52	2
Hacer deporte	53	2
Echar rayos de los ojos	54	2
Vivir en su casa	55	1
Saber defenderme	56	1
Limpiar mi casa	57	1
Reirme como él	58	1
Ser buena y dar consejos	59	1

P.36A, Col. (53) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO, (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Violencia	1	41
No violencia	2	14
NP (El personaje no actúa ni en un sentido ni en otro)	0	45

P.36B. Col. (64) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Nº</u>
Violencia	1	14
No violencia	2	30
NP (El niño no menciona la acción)	0	56

P.57A. Col. (54) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Dominio	1	39
Sumisión	2	18
NP.	0	43

P.37B. Col. (65) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Dominio	1	25
Sumisión	2	4
NP.	0	71

P.38A. Col. (55) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ambito infantil	1	41
Ambito adulto	2	59
NP.	0	

P.38B. Col. (66) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ambito infantil	1	36
Ambito adulto	2	46
NP.	0	18

P.39A. Col. (56) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Imposibles para el humano	1	26
Posibles para el humano	2	73
NP.	0	1

P.39B. Col. (67) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Imposibles para el humano	1	22
Posibles para el humano	2	78
NP.	0	

P.40A. Col. (57) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Contexto local	1	11
Contexto mundial	2	89
NP.	0	0

P.40B. Col. (58) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Contexto local	1	5
Contexto mundial	2	91
N.P.	0	4

P.41A. Col. (58) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Competitivas	1	60
No competitivas	2	19
N.P.	0	21

P.41B. Col. (68) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Competitivas	1	29
No competitivas	2	24
N.P.	0	47

P.42B. Col. (59) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Deportivas, con destreza física	1	45
Deportivas, sin destreza física	2	32
N.P.	0	23

P.42B. Col. (70) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Deportivas, con destreza física	1	28
No deportivas sin destreza física	2	29
N.P.	0	43

P.43A. Col. (60) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Creativas y artísticas	1	45
Sin creatividad, regladas	2	36
N.P.	0	19

P.43B. Col. (71) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Creativas y artísticas	1	31
Sin creatividad, regladas	2	32
N.P.	0	37

P.44A. Col. (61) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Roles jerárquicos	1	62
Roles democráticos	2	6
N.P.	0	32

P.44B. Col. (72) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Roles jerárquicos	1	32
Roles democráticos	2	8
N.P.	0	60

P.45A. Col. (62) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Un sólo sexo	1	39
Dos sexos	2	59
N.P.	0	2

P.45B. Col. (73) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Un sólo sexo	1	18
Dos sexos	2	74
N.P.	0	8

P.46A. Col. (63) ACCIONES DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Instrumentos tecnológicos	1	24
Sin instrumentos tecnológicos	2	5
N.P.	0	71

P.46B. Col. (74) IMITACION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Instrumentos tecnológicos	1	14
Sin instrumentos tecnológicos	2	10
N.P.	0	76

P.49. Col. (75) NIÑOS QUE HACEN LAS COSAS QUE HACE EL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Dicen que le imitan	1	46
Dicen que no le imitan	2	48
N.R.	3	6
N.P. (no menciona el personaje)	0	0

P.50. Col. (76-77) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION EN
LA SELECCION DEL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	3
T.V.	01	31
Historietas	02	3
T.V., Historietas	03	23
Cine	04	3
Cine, T.V.	05	5
Cine, Historietas	06	1
Cine, Historietas, T.V.	07	17
Radio	08	0
Radio, T.V.	09	9,
Radio, Historietas	10	3
T.V., Cine, Radio	13	1
T.V. Historietas, Cine, Radio	15	1

P.59A. Col. (76-77) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION
EN LA SELECCION DEL PERSONAJE FAVORITO.
(Personajes que proceden de un único medio).
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>%</u>
N.P.	00	0	3.
Sólo T.V.	01	1	31.
Sólo historietas	02	2	3.
Sólo cine	04	3	3.
Sólo radio	08	4	0.
Varios medios	03,05,06,07, 02,13,15.	5	60. (N 100)

P.59B. Col. (76-77) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION
EN LA SELECCION DEL PERSONAJE FAVORITO (Perso
najes que proceden de cada medio aunque tam
bién aparezcan en otros). (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>%</u>
T.V.	01,03,05,07, 09,13,15.	1	50.

.../...

(Cont. PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION EN LA SELECCION DEL PERSONAJE FAVORITO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>%</u>
Historietas	02,03,06,07, 10,15.	2	27.
Cine	04,05,06,07, 13,15.	3	16.
Radio	09,10,13,15.	4	7.
			(N 177)

P.51A. (Col. (78-79) CODIFICACION DE PERSONAJES RECHAZADOS Y FAVORITOS. (Desagregada).*

* Misma codificación qu en P. 24A, Col. (34-35).

P.51B. Col. (78-79) CARACTER EXISTENCIAL DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Real	01,08,37,38, 39,41,42,44, 48,49,51,55, 56,66,71,76, 78,85,86,91, 94.	1	31	Real.
Ideal	03,04,05,07, 10,13,16,23, 28,33,34,35, 36,40,45,46, 47,50,52,53, 54,57,58,59, 60,61,62,63, 70,77,79,80, 81,82,83,84, 87,88,89,90, 92,93,95.	2	68	Ideal.

P.51C. Col. (78-79) TIPO DE PROGRAMAS EN LOS QUE APARECE EL PER-
SONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
	03,04,07,10, 13,23,28,33, 34,35,36,40, 42,45,46,47,			

.../...

(Cont. TIPO DE PROGRAMAS EN LOS QUE APARECE EL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Infantiles	48, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95.	1	73	Inf.
No infantiles	01, 08, 16, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 48, 51, 56, 57, 66, 71, 76, 78, 85, 86, 91.	2	27	No inf.

P.51D. Cgl. (78-79) PODERES MAGICOS O SOBRENATURALES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Con poderes	16, 28, 34, 35, 36, 45, 47, 58, 61, 63, 70, 77, 80, 89, 90, 92, 93.	1	25	Con P.

.../...

(Cont. PODERES MAGICOS O SOBRENATURALES DEL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Sin poderes	01,03,04,05, 07,08,10,13, 23,33,37,38, 39,40,41,42, 43,44,46,48, 49,50,51,52, 53,54,55,56, 57,58,59,60, 66,71,76,78, 79,81,82,83, 84,85,86,87, 88,91,94,95.	2	75	Sin P.

P.52 y 53. Col. (80) NATURALEZA Y SEXO DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
	Humana	1	52
Varón	Animal	3	21
Macho	Mítica	5	20

.../...

(Cont. NATURALEZA Y SEXO DEL PERSONAJE RECHAZADO).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
	Humana	2	5
	Animal	4	1
Mujer	Mítica	6	0
Hembra	NC. NP.	0	1

P.52. Col. (80) NATURALEZA DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Humana	1,2	1	58	Hum.
Animal	3,4	2	22	Ani.
Mítica	5,6	3	20	Mit.
NC. NP.		0	0	N.C.

P.53. Col. (80) SEXO DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Varón; Macho	1,3,5	1	93	Var.
Mujer; Hembra	2,4,6	2	6	Muj.
NC. NP.		0	1	NC.

P.54 y 55. Col. (81-82) EDAD Y TEMPORALIDAD, RESPECTO AL NIÑO, DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

Categorías

<u>Edad:</u>	<u>Temporalidad:</u>	<u>Presente</u>		<u>Pasado</u>		<u>Futuro</u>		<u>Atemporal</u>	
		<u>N</u>		<u>N</u>		<u>N</u>		<u>N</u>	
Mayor	01	41	02	12	03	5	04	5	
Igual	05	14	06	2	07	0	08	0	
Menor	09	8	10	1	11	0	12	0	
Indefinida	13	20	14	0	15	2	16	0	

P.54. Col. (81-82) EDAD RESPECTO AL NIÑO DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mayor	01,02,03,04,	1	61	May.
Igual o menor	05,06,10.	2	17	Mis.
Indefinida	15,15.	3	22	Ind.

P.55. Col. (81-82) TEMPORALIDAD DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Presente	01,05,12	1	75	Pres.
No presente	02,03,04			
Otras	06,10,15	2	25	Otra.

P.55. Col. (83-84) FISICO DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

Categorías:

Físico:	Sexo:	N	Mujer, Hembra	N	NC.NP	N
	<u>Varón, Macho</u>					
Guapo	01	13	02	1	03	1
Fco	04	66	05	1	06	0
Ni guapo, ni fco	07	17	08	0	09	0
NR.	10	1	11	0	12	0

P.56. Col. (83-84) FISICO DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Guapo	01,02	1	14	Gua.
No guapo	04,05,07	2	84	No g.
NR. NP.	03,10	0	2	NR.

P.57. Col. (85-86) NACIONALIDAD DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mexicana y latinoamericana	01,02,04,05	1	30	Mex.
Norteamericana	07	2	46	Nor.
Europea y Otras	10,13	3	16	Otia.
NC. NP.	15	4	8	NC.NP.

P.59. Col. (87) COMPARACION DEL PERSONAJE RECHAZADO CON LA FAMILIA DEL NIÑO EN EL ASPECTO FISICO. (Desagregada).

	<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Varón	Parecido	1	7
	No parecido	4	61
	NR.	7	4
Mujer	Parecido	2	1
	No parecido	5	1
	NR.	8	
	NC. NP.	3	0
		9	19

P.59. Col. (87) COMPARACION DEL PERSONAJE RECHAZADO CON LA FAMILIA
DEL NIÑO EN EL ASPECTO FISICO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Parecido	1,2	1	8
No parecido	4,5	2	62
N.R.	7,8	3	11
NC. NP.	3,6,9	0	19

P.60A. Col. (88) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
MAESTRO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	3
Más importante	2	3
Menos importante	0	21
NS. NR.	3	3

P.60. Col. (89) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
OBRERO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	4
Más importante	2	11
Menos importante	0	85
NS. NR.	3	0

P.60B. Col. (89) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
OBRERO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Igual y más importante	1,2	1	15	= y +
Menos importante	0	2	85	-

P.60C. Col. (90) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
PRESIDENTE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	0
Más importante	2	1
Menos importante	0	99
NS. NR.	3	0

P.60. Col. (91) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
CAMPEÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	1
Más importante	2	11
Menos importante	0	98
NS. NR.	3	0

P.60D. Col. (01) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
CAMPEÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Igual y más importante	1,2	1	12	= y +
Menos importante	0	2	88	-

P.60E. Col. (92) IMPORTANCIA DEL PERSONAJE RECHAZADO FRENTE A UN
MEDICO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual de importante	1	1
Más importante	2	2
Menos importante	0	97
NS. NR.	3	0

P.61. Col. (93-94) VALORACION DEL PERSONAJE RECHAZADO EN LA ESCALA DE POSICIONES SOCIALES (Posición del personaje con relación a un obrero, un maestro, un presidente, un campesino y un médico). (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Menos alta	00	1	79	No im.
	02,03,04,05, 06,07,08,09, 10,11,12,13, 14,15,16,17, 18,19,20,21, 22,23,24,25, 26,27,28,29, 30.	2	21	Imp.
Más alta				

P.62. Col. (95-96) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ninguna	00	4
	01	
Drogarme	02	1
Dar noticias	03	1
Ser mal educado	04	1

.../...

(Cont. NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Hacerle maldades a los niños	05	1
Molestar a los animales	06	4
Pelear y ser egoísta	07	7
Jugar Fut-bol	08	1
Hacer chistes tontos	09	2
Ser contrabandista	10	1
Ser tan tonto	11	1
Burlarme de la gente	12	1
Vacilar	13	1
Robar y matar	14	3
Actuar y pensar como él	15	2
Tener super tacto	16	2
Jugar golf	17	1
Saltar paredes	18	1
Hacer sus películas	19	1
Venir de otro planeta	20	2
Hablar tonterías	21	1
Hacer berrinches	22	1
Cantar como ella	23	3
Ser huérfano	24	1
Ser metiche	25	1
Vivir en un barril	26	1
Atrapar ladrones	27	1

.../...

(Cont. NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Caerme al ir volando	28	1
Vestirme como él	29	2
Volar como él	30	1
Ser presumida	31	2
Tener tantos poderes	32	1
Dispararle a Bugs Bunny	33	1
Boxear	34	1
Ser tan feo	35	1
Ser perseguido por la policía	36	1
Jugar boliche	37	1
Destruir la ciudad	38	1
Intentar matar	39	6
Ser ciego	40	1
Ser como él	41	1
Hacer experimentos	42	1
Tener tantas máquinas	43	3
Ser miedosa	44	2
Sufrir y perder mis hijos	45	1
Ser envidioso	46	1
Pegarle a los árboles	47	1
Chocar con los árboles y subirme a ellos	48	1
Jugar beisbol	49	1

.../...

(Cont. NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Bailar como él	50	3
Tomarme fotos	51	1
Ladrrarle a los niños	52	1
Ser enojona	53	1
Tomar vino	54	1
Jugar con un robot	55	1
Bailar y cantar como él	56	1
Andar en el campo	57	1
Ser flojo	58	1
Desaparecer	59	1
Paralizar a la gente	60	1
Andar a caballo	61	1
Presentar a los demás	62	1
Hacer concursos de adivinanzas	63	1
Decir mentiras	64	1
Disfrazarme de zorrillo	65	1
Tocar la flauta	66	1
Hacer experimentos que fallen	67	1
Tener aventuras peligrosas	68	1

P.63A. Col. (97) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Violencia	1	56
No violencia	2	7
NP. (El personaje no actúa ni en un sentido ni en otro)	0	37

P.63B. Col. (108) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Violencia	1	30
No violencia	2	22
NP. (El niño no menciona la acción)	0	48

P.64A. Col. (98) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Dominio	1	59
Sumisión	2	14
N.P.	0	27

P.64. Col. (109) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Dominio	1	31
Sumisión	2	9
N.P.	0	60

P.65A. Col. (99) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ambito infantil	1	23
Ambito adulto	2	76
N.P.	0	1

P.65B. Col. (110) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ambito infantil	1	19
Ambito adulto	2	60
N.P.	0	21

P.66A. Col. (100) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Imposibles para el humano	1	27
Posibles para el humano	2	73
N.P.	0	0

P.66B. Col. (111) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Imposibles para el humano	1	19
Posibles para el humano	2	77
N.P.	0	4

P.67A. Col. (101) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Contexto local	1	15
Contexto mundial	2	84
N.P.	0	1

P.67B. Col. (112) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Contexto local	1	6
Contexto mundial	2	84
N.P.	0	8

P.66A. Col. (102) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Competitivas	1	66
No competitivas	2	7
N.P.	0	27

P.66B. Col. (113) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Competitivas	1	26
No competitivas	2	9
N.P.	0	65

P.69A. Col. (103) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Deportivas, destreza física	1	49
No deportivas, sin destreza física	2	23
N.P.	0	28

P.69B. Col. (114) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Deportivas, con destreza física	1	24
No deportivas, sin destreza física	2	17
N.P.	0	59

P.70A. Col. (104) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Creativas y artísticas	1	33
Sin creatividad, regladas	2	49
N.P.	0	18

P.70B. Col. (115) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Creativas y artísticas	1	17
Sin creatividad, regladas	2	23
N.P.	0	55

P.71A. Col. (105) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Roles jerárquicos	1	75
Roles democráticos	2	1
N.P.	0	24

P.71B. Col. (116) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Roles jerárquicos	1	30
Roles democráticos	2	5
N.P.	0	65

P.72A. Col. (106) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Un sólo sexo	1	51
Dos sexos	2	49
N.P.	0	

P.72B. Col. (117) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Un sólo sexo	1	28
Dos sexos	2	61
N.P.	0	11

P.73A. Col. (107) ACCIONES DEL PERSONAJE RECHAZADO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Instrumentos tecnológicos	1	24
Sin instrumentos tecnológicos	2	5
N.P.	0	71

P.73B. Col. (118) NO IMITACION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Instrumentos tecnológicos	1	19
No instrumentos tecnológicos	2	6
N.P.	0	75

P.76. Col. (119-120) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION
EN LA SELECCION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	2
T.V.	01	49
Historietas	02	1
T.V., Historietas	03	22
Cine	04	3
T.V., Cine	05	5
Historietas, Cine	06	0
T.V., Historietas, Cine	07	9
Radio	08	1
Radio, T.V.	09	4
T.V., Cine, Radio	13	4

P.76A. Col. (1119-120) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION
EN LA SELECCION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Personajes que proceden de un único medio).
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>%</u>
N.P.	00	0	2.
Sólo T.V.	01	1	49.
Sólo historietas	02	2	1.
Sólo cine	04	3	3.
Sólo radio	08	4	1.
Varios medios	03,05,06,07 09,13.	5	44.(N-100)

P.76B. Col. (119-120) PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION
EN LA SELECCION DEL PERSONAJE RECHAZADO.
(Personajes que proceden de cada medio aun
que también aparezcan en otro u otros).
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>%</u>
T.V.	01,03,05,07, 09,13	1	60.
		.../...	

(Cont. PARTICIPACION DE CADA MEDIO DE COMUNICACION EN LA SELECCION DEL PERSONAJE RECHAZADO).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Historietas	02,03,06,07.	2	21.
Cine	04,06,07,13.	3	14.
Radio	08,09,13.	4	5.
			N: (177)

P.77A. Col. (121-122) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Banco	01	2
Turista	02	5
¿Lobo estás ahí?	03	
Tenis	04	3
Bicicleta	05	4
Fut-bol americano	06	4
Fut-bol socquer	07	17
Uno	08	1
Estrategia	09	1

.../...

(Cont. JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Atari	10	7
Memoria	11	1
Caballería	12	1
Romy	13	1
Basia	14	2
Beisbol	15	1
Encantados	16	7
Salón de Belleza	17	1
Coleadas	18	1
Máquinas electrónicas	19	1
Cantar y bailar	20	1
Rang your self ragen	21	1
Cambio	22	1
Burro 16	23	1
Avalancha	24	1
Jugar con el gato	25	1
Jugar con muñecos de la guerra de las galaxias	26	2
Cita misteriosa	27	1
El puente	28	1
Resorte	29	2
Carreras	30	2
Diccionario	31	2
Casita, comidita, escuela	32	9

.../...

(Cont. JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Puente (ronda)	33	1
La traes	34	1
Voleibol	35	3
Burro tamalero	36	1
Muñecas	37	2
Trébol	38	2
Callejón de rateros	39	1
Columpios	40	1
Brincar riata	41	1
Los intocables	42	1
Escondidillas	43	1
Monopolio	44	1

P.77B. Col. (121-122) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Individuales	05,08,10,11, 19,20,21,24, 25,26,37,40, 41.	1	24	Ind.
Grupales	01,02,03,04, 07,09,12,13, 14,15,16,17, 18,22,23,27, 28,29,30,31, 32,33,34,35, 36,38,39,42, 43,44,06.	2	76	Grup.

P.77C. Col. (121-122) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Con juguetes	01,02,04,05, 06,07,08,09, 10,11,12,13, 15,17,19,21, 24,26,27,28, 35,37,44.	1	62	Con
Sin juguetes	03,14,16,18, 20,22,23,26, 29,30,31,32, 33,34,36,38, 39,40,41,42, 43,25.	2	38	Sin

P.78. Col. (123) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Nº</u>
Rudeza física	1	37
Sin rudeza física	2	63
N.P. (El niño no indica juego)	0	0

P.79. Col. (124) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Con violencia	1	11
Sin violencia	2	39
N.P.	0	0

P.80. Col. (125) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Con líderes	1	39
Sin líderes	2	61
N.P.	0	0

P.81. Col. (126) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
De referencia infantil	1	34
De referencia adultos	2	66
N.P.	0	0

P.82. Col. (127) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
De fantasía de acciones	1	33
De ejecución de acciones	2	62
N.P.	0	0

P.83. Col. (128) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Populares de contexto local	1	32
Contexto mundial	2	68
N.P.	0	0

P.84. Col. (129) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Competitivos	1	73
No competitivos	2	27
N.P.	0	0

P.85. Col. (130) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Deportivos; destreza física	1	56
No deportivos; sin destreza física	2	43
N.P.	0	1

P.86. Col. (131) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Creación y recreación espontánea	1	26
Reglados	2	74
N.P.	0	0

P.87. Col. (132) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Jerárquicos	1	37
Democráticos	2	63
N.P.	0	0

P.88. Col. (133) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
De un sólo sexo	1	46
De dos sexos	2	54
N.P.	0	0

P.89. Col. (134) JUEGOS PREFERIDOS POR LOS NIÑOS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Con aparatos tecnológicos	1	14
Sin aparatos tecnológicos	2	82
N.P.	0	4

P.90. Col. (135) VISION QUE TIENE EL NIÑO DE LA SITUACION FUTURA
COMPARADA CON LA PRESENTE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual que ahora	1	10
Mejor que ahora	2	20
Peor que ahora	3	70
NS. NP.	4	

P.21A. Col. (136) VISION QUE TIENE EL NIÑO DEL FUTURO COMPOR-
TAMIENTO DE LAS PERSONAS COMPARADO CON EL DE
AHORA. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Igual que ahora	1	30
Mejor que ahora	2	23
Peor que ahora	3	46
NS. NP.	4	1

P.91B. Col. (135-136) CONGRUENCIA E INCONGRUENCIA EN LA VISION QUE
DEL FUTURO TIENE EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u> <u>en 135 y en 136</u>		<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Congruencia optimista	1 6 2	1 6 2	1	25	* +
Incongruencia	1 6 2	3	2	4	* + -
Incongruencia	3	1 6 2	3	28	- * +
Congruencia pesimista	3	3	4	43	- -

P.92. Col. (137) ORDEN DE LA CUALIDAD "ALEGRE" EN ESTIMACION DE
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Alegre	1	16
	2	12
	3	19
No la menciona	0	52
NS. NR.	4	1

P.92A. Col. (137) ORDEN DE LA CUALIDAD "ALEGRE" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	47	Imp.
No importante	0	2	52	No imp.
NS. NR.	4	0	1	NS. NR.

P.92. Col. (138) ORDEN DE LA CUALIDAD "CARINOSA" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Carifiosa	1	13
	2	10
	3	16
No la menciona	0	57
NS. NR.	4	4

P.92B. Col. (138) ORDEN DE LA CUALIDAD "CARINOSA" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	39	Imp.
No importante	0	2	57	No imp.
NS. NR.	4	0	4	NS. NR.

P.92. Col. (139) ORDEN DE LA CUALIDAD "INTELIGENTE" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Inteligente	1	24
	2	16
	3	17
No la menciona	0	40
NS. NR.	4	3

P.92C. Col. (139) ORDEN DE LA CUALIDAD "INTELIGENTE" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	57	Imp.
No importante	0	2	40	No imp.
NS. NR.	4	0	3	NS. NR.

P.92. Col. (140) ORDEN DE LA CUALIDAD "BUENA" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Buena	1	18
	2	17
	3	19
No la menciona	0	45
NS. NR.	4	1

P.92D. Col. (140) ORDEN DE LA CUALIDAD "BUENA" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	54	Imp.
No importante	0	2	45	No imp.
NS. NR.	4	0	1	NS. NR.

P.92. Col. (141) ORDEN DE LA CUALIDAD "TRABAJADORA" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Trabajadora	1	25
	2	34
	3	17
No la menciona	0	24

P.92E. Col. (141) ORDEN DE LA CUALIDAD "TRABAJADORA" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	76	Imp.
No importante	0	2	24	No imp.

P.92. Col. (142) ORDEN DE LA CUALIDAD "FUERTE" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Fuerte	1	1
	2	6
	3	2
No la menciona	0	87
NS. NR.	4	4

P.92. Col. (142) ORDEN DE LA CUALIDAD "FUERTE" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Fuerte	1	1
	2	6
	3	2
No la menciona	0	87
NS. NR.	4	4

P.92F. Col. (142) ORDEN DE LA CUALIDAD "FUERTE" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	9	Imp.
No importante	0	2	87	No imp.
NS. NR.	4	0	4	NS. NR.

P.92. Col. (143) ORDEN DE LA CUALIDAD "VALIENTE" EN ESTIMACION DE
IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Nº</u>
Valiente	1	0
	2	5
	3	6
No la menciona	0	85
NS. NR.	4	4

P.92G. Col. (143) ORDEN DE LA CUALIDAD "VALIENTE" EN ESTIMACION
DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	11	Imp.
No importante	0	2	85	No imp.
NS. NR.	1	0	4	NS. NR.

P.92.Col. (144) ORDEN DE LA CUALIDAD "RICA" EN ESTIMACION DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Rica	1	4
	2	0
	3	3
No la menciona	0	89
NS. NR.	4	4

P.92H. Col. (144) ORDEN DE LA CUALIDAD "RICA" EN ESTIMACION DE IMPORTANCIA PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Importante	1,2,3	1	7	Imp.
No importante	0	2	89	No imp.
NS. NR.	4	0	4	NS.NR.

P.93. Col. (145-146) NATURALEZA DE LAS CUALIDADES IMPORTANTES PARA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NR. NP.	00	0
Carácter	01	9
Aptitud	02	0
Carácter, aptitud	03	63
Energía	04	0
Aptitud, energía	05	3
Carácter, energía	06	6
Carácter, aptitud, energía	07	10
Riqueza	08	0
Aptitud, riqueza	10	3
Carácter, aptitud, riqueza	11	4

P.94A. Col. (147-148) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "ALEGRE". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	53	N.P.
Padres y familiares	01,02,03,04, 06,07,08,09, 10,12,15.	1	31	Fam.
Amistades y conocidos	19,20,21,22, 23,25,26.	2	16	No fam.

P.94A1. Col. (147-148) SEXO DE LAS PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "ALEGRE" (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Hombres	02,03,07,09, 19,21,23,25.	1	19	Hom.
Mujeres	01,01,06,08, 10,12,15,20, 22,26.	2	28	Muj.
N.P.	00	3	53	N.P.

P.94B. Col. (149-150) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "CARIFOSA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	61	N.P.
Padres y familiares	01,02,04,05, 06,08,09,10.	1	31	Fam.
Amistades y conocidos	20,21,22,26,	2	8	No fam.

P.94B1. Col. (149-150) SEXO DE LAS PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE LA CUALIDAD "CARIFOSA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	61	N.P.
Hombres	02,05,09,21.	1	58	Hom.
Mujeres	01,04,06,08, 10,20,22,26.	2	31	Muj.

P.94C. Col. (151-152) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "INTELIGENTE". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	44	N.P.
Padres y familiares	01,02,03,04, 05,07,08,09, 10.	1	43	Fam.
Amistades y conocidos	19,20,21,22, 25,26.	2	13	No fam.

P. 94C1. Col. (151-152) SEXO DE LAS PERSONAS A QUIEN EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "INTELIGENTE". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	44	N.P.
Hombres	02,03,05,07, 09,19,21,25.	1	33	Hom.
Mujeres	01,04,08,10, 20,22,26.	2	23	Muj.

P.94D. Col. (153-154) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "BUENA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	45	N.P.
Padres y familiares	01,02,03,05, 06,07,08,09.	1	45	Fam.
Amistades y conocidos	19,20,21,22, 26,	2	10	No fam.

P.94D1. (Col. (153-154) SEXO DE LAS PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "BUENA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	45	N.P.
Hombres	02,03,05,07, 09, 21.	1	16	Hom.
Mujeres	01,06,08,20, 22,26.	2	39	Muj.

P.94E. Col. (155-156) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "TRABAJADORA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	25	N.P.
Padres y familiares	01,02,03,04, 05,07,08,09, 12.	1	68	Fam.
Amistades	20,22,25,26.	2	7	No fam.

P.94E1. Col. (155-156) SEXO DE LAS PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "TRABAJADORA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	25	N.P.
Hombres	02,03,05,07, 09,25.	1	56	Hom.
Mujeres	01,04,08,12, 20,22,26.	2	19	Muj.

P.94F. Col. (157-158) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "FUERTE". Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	92
Padre	02	1
Hermano	03	2
Abuela	06	1
Tío	07	2
Tía	08	1
Profesora	20	1

P.94G. Col. (159-160) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD "VALIENTE". (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	90
Madre	01	1
Padre	02	1
Abuela	06	3
Tío	07	1

.../...

(Cont. PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA CUALIDAD
"VALIENTE")

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Tía	08	1
Amiga	22	1
Compañero	23	2

P.94H. Col. (161-162) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MAS LA
CUALIDAD "RICA". (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	99
Abuela	05	1

P.95A. Col. (163-164) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "ALEGRE". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	52	N.P.
Padres y familiares	01,02,03,04, 06,07,08,09, 10,12,17.	1	25	Fam.
Amistades y conocidos	20,21,22,23, 24,25,26,27.	2	22	No fam.
NS. NR.	(x,-)	3	1	NS. NR.

P.95B. Col. (165-166) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "CARINOSA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	62	N.P.
Padres y familiares	01,03,06,07, 08,09,10,14.	1	17	Fam.
Amistades y conocidos	20,21,22,23, 24,25,26,27.	2	21	No fam.

P.95C. Col. (167-168) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "INTELIGENTE". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	49	N.P.
Padres y familiares	03,04,06,07, 08,09,10,12, 14.	1	25	Fam.
Amistades	21,22,23,24, 25,26,27.	2	26	No fam.

P.95D. Col. (169-170) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "BUENA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	50	N.P.
Padres y familiares	02,04,05,07, 08,09,14.	1	16	Fam.
Amistades y conocidos	20,21,22,23, 24,25,26,27.	2	34	No fam.

P.95E. Col. (171-172) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "TRABAJADORA". (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
N.P.	00	0	25	N.P.
Padres y familiares	02,03,04,06, 07,08,09,10, 14,15,17.	1	43	Fam.
Amistades y conocidos	20,21,22,23, 24,25,26,27.	3	32	No fam.

P.95F. Col. (163-164) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "FUERTE". (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	90
Hermano	03	1
Hermana	04	1
Primo	09	1
Amigo	21	2
Amiga	22	1
Vecino	25	1
Vecina	26	2

P.95G. Col. (175-176) PERSONAS A QUIENES EL NIÑO ATRIBUYE MENOS
LA CUALIDAD "VALIENTE". (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	88
Madre	01	1
Hermano	03	2
Hermana	04	2
Tía	08	2
Primo	09	1
Prima	10	1
Amigo	21	1
Amiga	22	1

P.95A. Col. (179-180) CODIGO DE LAS PERSONAS IDEALES PARA EL NIÑO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ninguna	00	4
Madre	01	23
Padre	02	32

.../...

(Cont. CODIGO DE LAS PERSONAS IDEALES PARA EL NINO),

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Hermano	03	3
Hermana	04	5
Abuelo	05	2
Abuela	06	1
Tío	07	9
Tía	08	5
Primo	09	2
Prima	10	1
Sobrino	11	
Sobrina	12	1
Cuñado	13	
Cuñada	14	
Madrastra	15	
Padrastra	16	
Medio hermano	17	
Media hermana	18	
Profesor	19	1
Profesora	20	3
Amigo	21	2
Amiga	22	3
Compañero	23	
Compañera	24	
Vecino	25	1

.../...

(Cont. CODIGO DE LAS PERSONAS IDEALES PARA EL NIÑO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Vecina	26	2
Servienta	27	

P.96B. Col. (179-180) PERSONAS IDEALES PARA EL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Padres	01,02	1	55	Pad.
Hermanos, abue- los, primos, tíos y demás familiares	03,04,05,06, 07,08,09,10, 12.	2	29	Her.
Amistades y conocidos	19,20,21,22, 25,26.	3	12	Otro.
Ninguna	00	0	4	Nin.

P.96C. Col. (179-180) SEXO DE LAS PERSONAS IDEALES PARA EL NIÑO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Hombres	02,03,05,07, 19,21,25.	1	50	Hom.
Mujeres	01,04,06,08, 10,12,20,22, 26.	2	44	Muj.
Ninguna	00	0	4	Nin.
NS. NR.			2	NS. NR.

P.97. Col. (181) EXISTENCIA DE ALGUN PARECIDO ENTRE LA PERSONA
IDEAL Y EL PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	24
No	2	66
NS. NR.	3	3
NP.	0	5

P.98. Col. (182-183) TIPO DE PARECIDO ENTRE LA PERSONA IDEAL Y EL
PERSONAJE FAVORITO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P. N.R.	01	76
Físico	01	3
Moral	02	9
Físico y moral	03	2
Acciones	16	5
Físico y acciones	17	1
Moral y acciones	18	4

P.99. Col. (184-185-186) CODIGO DE CUALIDADES (CODIFICACION GENE-
RAL)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>
Alegre	1
Carifiosa	2
Buena	3
Inteligente	4
Trabajadora	5

.../...

(Cont. CODIGO DE CUALIDADES).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>
Fuerte	6
Valiente	7
Rica	8

P. 91. Col. (184-185) EL NING MENCIONA ALEGRE.

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 1, Col. (185) 1, Col. (186) 1.	1	Si
No aparece registro en ninguna de las posiciones; aparece cualquier otro registro distinto de uno.	2	No

P.99 2. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA CARINOSA.

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 2, Col. (185) 2, Col. (186) 2,	1	Si
No aparece registro en ninguna de las posiciones, aparece cualquier otro distinto de dos	2	No

P.99 3. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA BUENA

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 3, Col. (185) 3, Col. (186) 3.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, aparece cualquier otro registro distinto de tres.	2	No

P.99 4. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA INTELIGENTE.

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 4, Col. (185) 4, Col. (186) 4.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, Aparece cualquier otro registro distinto de cuatro.	2	No

P.99 5. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA TRABAJADORA.

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 5, Col. (185) 5, Col. (186) 5.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, aparece cualquier otro registro distinto de cinco	2	No

P.99 6. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA FUERTE.

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 6, Col. (185) 6, Col. (186) 6.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, aparece en cualquier otro registro distin to de seis.	2	No

P.99 7. Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA VALIENTE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 7, Col. (185) 7, Col. (186) 7.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, aparece cualquier otro registro distinto de siete.	2	No

P.99 8. (Col. (184-186) EL NIÑO MENCIONA RICA. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. (184) 8, Col. (185) 8, Col. (186) 8.	1	Si
No aparece registro en ninguna posición, aparece culaquier otro registro distinto de ocho	2	No

P.99A. Col. (184,185,186,187,188,189) EL NIÑO SE CONSIDERA ALEGRE.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (1) y al tiempo Col. 187 (1) Col. 185 (1) y al tiempo Col. 188 (1) Col. 186 (1) y al tiempo Col. 189 (1)	1	Poco alegre
Col. 184 (1) y al tiempo Col. 187 (2) Col. 185 (1) y al tiempo Col. 188 (2) Col. 186 (1) y al tiempo Col. 189 (2)	2	Muy alegre

.../...

(Cont. EL NIÑO SE CONSIDERA ALEGRE).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (1) y al tiempo Col. 187 (3)	3	Ni poco ni mucho
Col. 185 (1) y al tiempo Col. 188 (3)		
Col. 186 (1) y al tiempo Col. 189 (3)		
Col. 184 (1) y al tiempo Col. 187 (0)	0	No responde si se considera alegre
Col. 185 (1) y al tiempo Col. 188 (0)		
Col. 185 (1) y al tiempo Col. 189 (0)		

P.99B. Col. (184,185,186/187,188,189) EL NIÑO SE CONSIDERA CARIÑO
SO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (2) y al tiempo Col. 187 (1)	1	Poco cariñoso
Col. 185 (2) y al tiempo Col. 188 (1)		
Col. 186 (2) y al tiempo Col. 189 (1)		
Col. 184 (2) y al tiempo Col. 187 (2)	2	Muy cariñoso
Col. 185 (2) y al tiempo Col. 188 (2)		
Col. 186 (2) y al tiempo Col. 189 (2)		

.../...

(Cont. EL NIÑO SE CONSIDERA CARINOSO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (2) y al tiempo Col. 187 (3)		
Col. 185 (2) y al tiempo Col. 188 (3)	3	Ni poco ni mucho
Col. 186 (2) y al tiempo Col. 189 (3)		
Col. 184 (2) y al tiempo Col. 187 (0)		
Col. 185 (2) y al tiempo Col. 188 (0)	3	No responde si se considera cariñoso
Col. 186 (2) y al tiempo Col. 189 (0)		

P.99C. Col. (184,185,186/187,188,189) EL NIÑO SE CONSIDERA BUENO.
(Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (3) y al tiempo Col. 187 (1)		
Col. 185 (3) y al tiempo Col. 188 (1)	1	Poco bueno
Col. 186 (3) y al tiempo Col. 189 (1)		
Col. 184 (3) y al tiempo Col. 187 (2)		
Col. 185 (3) y al tiempo Col. 188 (2)	2	Muy bueno
Col. 186 (3) y al tiempo Col. 189 (2)		

.../...

(Cont. EL NIÑO SE CONSIDERA BUENO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (3) y al tiempo Col. 187 (3)	3	Ni poco ni mucho
Col. 185 (3) y al tiempo Col. 188 (3)		
Col. 186 (3) y al tiempo Col. 189 (3)		
Col. 184 (3) y al tiempo Col. 187 (0)	0	No responde si se considera bueno
Col. 185 (3) y al tiempo Col. 188 (0)		
Col. 186 (3) y al tiempo Col. 189 (0)		

P.99D. Col. (184,185,186/187,188,189) EL NIÑO SE CONSIDERA INTE-
LIGENTE. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (4) y al tiempo Col. 187 (1)	1	Poco inteligente
Col. 185 (4) y al tiempo Col. 188 (1)		
Col. 186 (4) y al tiempo Col. 189 (1)		
Col. 184 (4) y al tiempo Col. 187 (2)	2	Muy inteligente
Col. 185 (4) y al tiempo Col. 188 (2)		
Col. 186 (4) y al tiempo Col. 189 (2)		

.../...

(Cont. EL NIÑO SE CONSIDERA INTELIGENTE).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (4) y al tiempo Col. 187 (3)		
Col. 185 (4) y al tiempo Col. 188 (3)	3	Ni poco ni mucho
Col. 186 (4) y al tiempo Col. 189 (3)		
Col. 184 (4) y al tiempo Col. 187 (0)		
Col. 185 (4) y al tiempo Col. 188 (0)	0	No responde si se considera inteligente
Col. 186 (4) y al tiempo Col. 189 (0)		

P.99E. Col. (184,185,186/187,188,189) EL NIÑO SE CONSIDERA TRABAJADOR. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (5) y al tiempo Col. 187 (1)		
Col. 185 (5) y al tiempo Col. 188 (1)	1	Poco trabajador
Col. 186 (5) y al tiempo Col. 189 (1)		
Col. 184 (5) y al tiempo Col. 187 (2)		
Col. 185 (5) y al tiempo Col. 188 (2)	2	Muy trabajador
Col. 186 (5) y al tiempo Col. 189 (2)		

.../...

(Cont. EL NIÑO SE CONSIDERA TRABAJADOR).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>Denominación</u>
Col. 184 (5) y al tiempo Col. 187 (3)		
Col. 185 (5) y al tiempo Col. 188 (3)	3	Ni poco ni mucho
Col. 186 (5) y al tiempo Col. 189 (3)		
Col. 184 (5) y al tiempo Col. 187 (0)		
Col. 185 (5) y al tiempo Col. 188 (0)	0	No responde si se considera trabajador
Col. 186 (5) y al tiempo Col. 189 (0)		

P.100. Col. (190) VALORACION DE PERSONAS POBRES. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Son flojos	1	46
Son tontos	2	2
No han podido trabajar	3	52
NS. NR.	4	

P.100A. Col. (190) VALORACION DE PERSONAS POBRES. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Son flojos y tontos	1,2	1	48	Flojo
No han podido trabajar	3	2	52	No trab.

P.101. Col. (191) VALORACION DE PERSONAS RICAS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
No son flojos	1	39
No son tontos	2	4
Siempre han podido trabajar	3	57
NS. NR.	4	

P.101A. Col. (191) VALORACION DE PERSONAS RICAS. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
No son flojos ni tontos	1,2	1	43	No flo.
Si han podido trabajar	3	2	57	Sin tra.

P.102. Col. (192) VALORACION DE PERSONAS AGRESIVAS. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Son malas	1	35
Son fuertes	2	9
Son injustas	3	37
Son valientes	4	19
NS. NR.	0	

P.102. Col. (192) VALORACION DE PERSONAS AGRESIVAS. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Son malas e injustas	1,2	1	72	Mala
Son fuertes y valientes	2,4	2	28	Fuer.

P.103. Col. (193) VALORACION DE LA BONDAD Y LA MALDAD EN FUNCION DE LA BELLEZA. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	57
No	2	42
NS. NP.	0	1

P.104. Col. (194) VALORACION DEL ROL SEXUAL. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
<u>Niños:</u>		
Mejor ser hombre	1	37
Mejor ser mujer	2	0
Sin diferencia	3	12
NS. NR.	0	1
<u>Niñas:</u>		
Mejor ser hombre	1	5
Mejor ser mujer	2	43
Sin diferencia	3	1
NS. NR.	0	1

P.104. Col. (194) VALORACION DEL ROL SEXUAL. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Mejor ser hombre	1,4	1	42	Hom.
Mejor ser mujer	2,5	2	43	Muj.
Sin diferencia	3,6	3	13	Mis.
NS. NR.	0	4	2	NS. NR.

P.105. Col. (195) EL NINO HA TRABAJADO ALGUNA VEZ. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	21
No	2	79
NR.	0	0

P.106. Col. (196) EL NIÑO TRABAJA ACTUALMENTE. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	11
No	2	86
NR.	0	3

P.106B. Col. (195 y 196) ACTIVIDAD LABORAL DEL NIÑO. (Agrupada).

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Trabajan o han trabajado	Col. 195 (1) o bien Col. 196 (1) Col. 195 (1) y al mismo tiempo Col. 196 (1)	1	22	Trab.
No trabajan	Col. 195 (2) y al tiempo, Col. 196 (2)	2	76	No trab.

P.107. Col. (197-198) CODIGO DE LA OCUPACION LABORAL DEL NIÑO.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
NP.	00	78
Actor de Cine y T.V.	01	2
Vendedor en una papelería	02	1
Empacador de mercancía	03	7
Cargador, vendedor ambulante	04	3
Lijador de maniqués (Carpintero)	05	2
Plomero	06	1
Sirviente	07	1
Pintor	08	2
Herrero	09	1
Obrera	10	1

P.108. Col. (199-200) RAMA DE LA OCUPACION LABORAL DEL NIÑO, POR CUENTA PROPIA O FAMILIAR. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Agricultura	01	0
Oficina/empresa	03	1
Taller/industria	05	9
Tienda/comercio	07	4
Venta ambulante	09	3
Otros	11	0
NP.	13	78
NC.	14	0

(02,04,06,08,10,12: Eliminados)

P.109. Col. (199-200) RAMA DE LA OCUPACION DEL NIÑO, POR CUENTA AJENA. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Agricultura	02	0
Oficina/empresa	04	0
Taller/industria	06	2

.../...

(Cont. RAMA DE LA OCUPACION DEL NIÑO, POR CUENTA AJENA).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Tienda/comercio	08	3
Venta ambulante	10	0
Otros/calle	12	0
NP.	13	78
NR.	14	0
(01,03,05,07,09,11,13,14: Eliminados)		

P.110. Col. (201) EPOCA DEL AÑO EN QUE TRABAJA EL NIÑO. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Todo el año	1	12
Sólo en vacaciones	2	10
Sólo en clases	3	0
NR.	4	0
NP. (no trabaja)	0	78

P.111. Col. (202) TIEMPO SEMANAL QUE EL NIÑO TRABAJA.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Toda la semana	1	5
Fin de semana	2	9
Días laborales	3	8
NR.	4	0
NP.	0	78

P.112. Col. (203) TIEMPO DIARIO QUE EL NIÑO TRABAJA.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Una hora	1	0
Dos horas	2	0
Tres horas	3	5
Cuatro horas	4	6
Cinco horas	5	6
Seis horas	6	5
Siete horas o más	7	0
NR.	8	0
NP.	0	78

P.112. (Col. (204) TIEMPO DIARIO QUE EL NIÑO TRABAJA.
(Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Menos de media jornada	1	0
Media jornada	2	5
Más de media jornada	3	12
Una jornada	4	5
Más de una jornada	5	0
NR.	6	0
NP.	0	78

P.113. Col. (205) AFICION DEL NIÑO A LECTURAS DE LIBROS NO ESCOLA
RES. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	75
No	2	25
NR.	3	0

P.114. Col. (206) LECTURA ACTUAL DE ALGUN LIBRO NO ESCOLAR EN LA
FECHA DE LA ENCUESTA. (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Si	1	54
No	2	46
NR.	0	0

P.115A. Col. (207-208) CODIGO DE LIBROS, (Desagregada).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
N.P.	00	47
La calavera parlante	01	1
Un cuento para un día	02	1
El principito	03	1
Los siete secretos	04	2
Domestiquen al león	05	1
Los cinco han de resolver el enigma	06	2
Cuatro primos trabajando	07	1
El maravilloso viaje de Nills H.	08	3

.../...

(Cont. CODIGO DE LIBROS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Cuentos de Edgar Alan Poe	09	2
El palacio de Sisí	10	1
Mujercitas	11	1
Don Quijote de la Mancha	12	2
El misterio del cuarto amarillo	13	1
Robinson Crusoe	14	2
Diario corazón de un niño	15	1
Diario de Ana Frank	16	2
Cuentos de Grim	17	1
Tú puedes ser el mejor	18	1
Disneylandia	19	1
La vida en Japón	20	1
Juan Salvador Gaviota	21	1
El secreto del castillo de la Luna	22	1
La cabaña del Tío Tom	23	1
El secreto mágico	24	1
Alicia en el país de las maravillas	25	1
La Biblia	26	2
La vida de los esquimales	27	1
Casos y cosas de animales	28	1
Colmillo blanco	29	1
Juan sin miedo	30	1

.../...

(Cont. CODIGO DE LIBROS).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Tom Sawyer	31	1
Tiburón	32	1
Katy la oruga	33	1
Caperucita roja	34	1
Cuentos de Anderson	35	1
Las doce princesas	36	1
Enciclopedia del mundo animal	37	1
El reino animal	38	1
La cocinera ideal	39	1
La paloma blanca	40	1
Heidi	41	1
Flores y leyendas	42	1
El libro de oro de los niños	43	1
La memorias de mamá blanca	44	1

P. 115. Col. (209) TIPO DE LIBRO QUE ESTABA LEYENDO EL NIÑO EN LA
FECHA DE LA ENCUESTA (Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Aventuras, misterio y ficción	1	26
Cuentos maravillosos	2	19
Apoyo didáctico	3	5
Otros	4	3
NP NR	0	47

P.115B. Col. (209) TIPO DE LIBRO QUE ESTABA LEYENDO EL NIÑO EN LA
FECHA DE LA ENCUESTA. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Lee	1,2,3,4	1	53	Lee
No lee	0	2	47	No lee

P.116A. Col. (210-211) CODIGO DE LA ASPIRACION LABORAL DEL NINO.
(Desagregada)

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Ninguna	00	1
Detective e investigadora	01	1
Doctor	02	17
Geógrafa	03	2
Abogado	04	5
Físico matemático nuclear	05	1
Médico veterinario	06	3
Actriz, cantante, bailarina	07	3
Ingeniero en electrónica	08	8
Maestra de primaria	09	9
Administrador de empresas	10	2
Astronauta	11	1
Astrónoma	12	1
Director general de un banco	13	1
Pintora	14	2
Vendedora de condominios	15	1
Dentista	16	1
Ciclista	17	1
Arquitecto	18	5
Psicóloga	19	2
Contador público	20	1
Piloto aviador	21	5

.../...

(Cont. CODIGO DE LA ASPIRACION LABOPAL DEL NINO).

<u>Categorías</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>
Química	22	3
Nadadora	23	1
Comerciante de textiles	24	1
Física	25	1
Arqueólogo	26	1
Chofer de autobús	27	3
Enfermera	28	3
Futbolista	29	2
Aeromoza	30	1
Sirvienta de casa rica	31	1
Operador de máquinas de construcción	32	1
Secretaria	33	4
Cocinera	34	1
Pintor de casas	35	1
Mecánico	36	1
Bióloga	37	1
Cajera de supermercado	38	1
Policía	39	1

P.116B. Col. (210-211) ASPIRACION LABORAL DEL NIÑO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Profesionistas	01,02,03,04, 05,06,08,09, 10,11,12,13, 16,18,19,20, 21,22,25,26, 28,33,37.	1	78	Prof.
Prestadores de servicios y actividades técnicas y manuales.	07,14,15,17, 23,24,27,29, 30,31,32,34, 35,36,38,39.	2	22	Otra.
Ninguna	00	3	0	Ning.

P.117 Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: ALEGRE.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Alegre	2,3,5,7,8,9,11,15,16,17,18,19,20,22 24,25,26,30,31,32,35,38,41,42,44,45 46,48,51,52,54,56,57,58,59,60,61,63 66,67,68,69,72,73,74,75,76,79,81,82 83,84,85,86,89,90,91,93,94,96,98,99 100.	1	60	Aleg.
No Consta	1,4,6,10,12,13,14,21,23,27,28,29,33 34,36,37,39,40,43,47,49,50,53,55,62 64,65,70,71,77,78,80,87,88,92,95,97	2	40	NC.

P.118 Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: CARIFOSO.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Carifoso	11,13,37,41,45,47,50,52,54,58,59,60 64,65,70,71,72,82,83,84,85,90,95,96 100.	1	24	Cari.
No consta	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,14,15,16,17 18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29 30,31,32,33,34,35,36,38,39,40,42,43 44,45,46,48,49,51,53,55,61,62,63,66 67,68,69,73,74,75,76,77,78,79,80,81 86,87,88,89,91,92,93,94,97,98,99	2	76	N.C.

P.119 Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: BUENO. (Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Bueno	1,3,4,6,7,21,23,26,28,29,34,46,40 43,44,49,50,60,62,64,65,67,69,70,71 72,73,75,77,80,82,83,84,85,86,87,88 92,93,95,96,97,98,100.	1	40	Bueno
No consta	2,3,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18 19,20,22,24,25,27,30,31,32,33,35,37 38,39,41,42,45,46,47,48,51,52,53,54 55,56,57,58,59,61,63,66,68,74,78,79 81,89,90,91,94,99.	2	60	N.C.

P.120. Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: INTELIGENTE.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Inteligente	1,4,6,8,14,21,23,26,28,29,34,36,40 43,44,49,50,59,61,62,65,69,70,71,77 80,84,88,95,97,99,100.	1	32	Inte.
No consta	2,3,5,7,9,10,11,12,13,15,16,17,18 19,20,22,24,25,27,30,31,32,33,35,37 38,39,41,42,45,46,47,48,51,52,53,54 55,56,57,58,60,63,64,66,67,68,72,73 74,75,76,78,79,81,82,83,85,86,87,89 90,91,92,93,94,96,98.	2	68	N.C.

P.121. Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: TRABAJADOR.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Trabajador	04,05,26,28,36,40,47,62,76,93,96 100.	1	12	Trab.
No consta	01,02,03,06,07,08 09,10,11,12,13,14 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,27 29,30,31,32,33,34,35,37,38,39,41,42 43,44,45,46,48,49,50,51,52,53,54,55 56,57,58,59,60,61,63,64,65,66,67,68 69,70,71,72,73,74,75,77,78,79,80,81 82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,94 95,97,98,99.	2	88	N.C.

P.122. Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: FUERTE.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Fuerte	06,10,12,21,23,26,28,29,36,39,43,47 49,50,53,55,57,70,71,77,78,80,83,84 87,88,90,92,95,97.	1	30	Fuer.
No consta	01,02,03,04,05,07,08,09,11,13,14,15 16,17,18,19,20,22,24,25,27,30,31,32 33,34,35,37,38,40,41,42,44,45,46,48 51,52,54,56,58,59,60,61,62,63,64,65 66,67,68,69,72,73,74,75,76,79,81,82 85,86,89,91,93,94,96,98,99,100.	2	70	N.C.

P.123. Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: VALIENTE.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Valiente	06,10,12,14,21,27,28,29,34,36,39,40 43,49,50,53,55,59,60,65,69,70,71,77 80,84,87,88,92,95,97.	1	32	Vali.
No consta	01,02,03,04,05,07,08,09,11,13,15,16 17,18,19,20,22,23,24,25,26,30,31,32 33,35,37,38,41,42,44,45,46,47,48,51 52,54,56,57,58,61,62,63,64,66,67,68 72,73,74,75,76,79,81,82,83,85,86,89 90,91,93,94,96,98,99,100.	2	68	N.C.

P.124. Col. (1-2-3) RASGOS DEL PERSONAJE FAVORITO: RICO.
(Agrupada)

<u>Categorías</u>	<u>Codificación por N° de cuestionario</u>	<u>Código</u>	<u>N</u>	<u>Denominación</u>
Rico	08,14,38,46,61,64,68,90,94. 01,02,03,04,05,06,07,09,10,11,12,13 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26 27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,39 40,41,42,43,44,45,47,48,49,50,51,52	1	9	Rico.
No consta	53,54,55,56,57,58,59,60,62,63,65,66 67,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79 80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,91,92 93,95,96,97,98,99,100.	2	91	N.C.

4. PLAN DE EXPLOTACION DE LOS DATOS

Variables simples

Listado, agrupaciones y variables derivadas, confróntese el libro de códigos.

Análisis de asociación entre variables (cruces)

Sigue en relación adjunta. Para la identificación de cada variable según su número, confróntese el libro de códigos.

Variables de control // Identificación Escuela

Independientes	Dependientes
0	106B, 6, 8, 7A, 18, 19, 20, 23, 115B

Variables de control // Identificación del niño

Independientes	Dependientes
1	106B, 18, 19, 20, 23, 115B
2	18, 19, 20, 23, 115B

Variables de control // Familia del niño: Dimensión

Independientes	Dependientes
0	3, 4
6	3
8	3
3	18, 19, 20, 23, 115B

Variables de control // Familia del niño: Posición

Independientes	Dependientes
6	0, 106B, 18, 19, 20, 23, 115B
8	0, 106B, 18, 19, 20, 23, 115B
7A	0, 106B, 18, 19, 20, 23, 115B

Variables de control // Actividad laboral

Independientes	Dependientes
106B	18, 19, 20, 23, 115B

Variables de control // Amistades v enemistades

Independientes	Dependientes
18	9, 11, 14A
19	9, 11, 14A
20	9, 11, 14A
23	9, 11, 14A
115B	9, 11, 14A

Variables de control // Juegos

Independientes	Dependientes
1	77B, 77C, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89.
106B	Las mismas
0	Las mismas
18	Las mismas
19	Las mismas
20	Las mismas
23	Las mismas
115B	Las mismas

Variables de control // Exposición a los MCM

Independientes	Dependientes
1	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 115B
106B	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 115B
0	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 115B
7A	17, 18, 22, 23, 115B
18	16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 115B
19	18, 20, 23, 115B
20	18, 19, 23, 115B
23	18, 19, 20, 22, 115B
115B	17, 18, 20, 23

Variables de control // El Héroe y el Antihéroe

Independientes	Dependientes
1	24B, 24C, 24D, 25, 27, 29, 34, 36A, 36B, 37A, 37B, 38A, 38B, 39A, 39B, 40A, 40B, 41A, 41B, 42A, 42B, 43A, 43B, 44A, 44B, 45A, 45B, 46A, 46B, 49, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 56, 61, 63A, 63B, 64A, 64B, 65A, 65B, 66A, 66B, 67A, 67B, 68A, 68B, 69A, 69B, 70A, 70B, 71A, 71B, 72A, 72B, 73A, 73B.
0	24B, 24C, 24D, 25, 27, 29, 30, 33A, 33B, 33D, 34, 36A, 36B, 37A, 37B, 38A, 38B, 39A, 39B, 40A, 40B, 41A, 41B, 42A, 42B, 43A, 43B, 44A, 44B, 45A, 45B, 46A, 46B, 49, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 57, 60B, 60D, 61, 63A, 63B, 64A, 64B, 65A, 65B, 66A, 66B, 67A, 67B, 68A, 68B, 69A, 69B, 70A, 70B, 71A, 71B, 72A, 72B, 73A, 73B, 76.
18	24B, 24C, 24D, 25, 27, 30, 34, 50, 36A, 36B, 37A, 37B, 38A, 38B, 39A, 39B, 40A, 40B, 41A, 41B, 42A, 42B, 43A, 43B, 44A, 44B, 45A, 45B, 46A, 46B, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 61, 63A, 63B, 64A, 64B, 65A, 65B, 66A, 66B, 67A, 67B, 68A, 68B, 69A, 69B, 70A, 70B, 71A, 71B, 72A, 72B, 73A, 73B, 76.
19	24B, 24C, 24D, 25, 27, 30, 34, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 61, 76.
20	24B, 24C, 24D, 25, 27, 30, 34, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 61, 76.
23	24B, 24C, 24D, 25, 27, 30, 34, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 61, 76.
115 B	24B, 24C, 24D, 25, 27, 30, 34, 50, 51B, 51C, 51D, 52, 54, 61, 76.

Variables de control // Heteroimágenes

Independientes	Dependientes
1	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94A1, 94B, 94B1, 94C, 94C1, 94D, 94D1, 94E, 94E1, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
0	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
18	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
19	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
20	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
23	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
115B	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 94A, 94B, 94C, 94D, 94E, 95A, 95B, 95C, 95D, 95E, 100, 102.
106B	92E.

Variables de control // La autoimagen

Independientes	Dependientes
1	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 106B,
106B	116B, 99E.
0	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B.

Independientes	Dependientes
6	116B
8	116B
18	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B,
19	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B
20	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B
23	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B
115B	96B, 96C, 99A, 99B, 99C, 99D, 99E, 104, 116B.

Variables de control // Percepción del futuro

Independientes	Dependientes	Dependientes
1		91B
106B		91B
0		91B
8		91B
18		91B
19		91B
20		91B
23		91B
115B		91B

Dimensión familia del niño // Dimensión familia del niño

Independientes	Dependientes
3	4,5

Dimensión familia del niño // El Héroe y el Antihéroe

Independientes	Dependientes
3	25, 36B, 37B, 38B, 41B, 44B, 45B

Dimensión familia del niño // La heteroimagen

Independientes	Dependientes
3	92A, 92B, 92C, 92D, 92E, 102.

Dimensión familiar del niño // La autoimagen

Independientes	Dependientes
3	96B

Dimensión familiar // Percepción del futuro

Independientes	Dependientes
3	91B

Amistades y enemistades // Amistades y enemistades

Independientes	Dependientes
9	10B, 12B
11	10B, 12B
14A	15

Amistades y enemistades // Los juegos

Independientes	Dependientes
9	78, 80, 81, 88
11	78, 80, 81, 88
14A	77B, 78, 80, 81, 88

Amistades y enemistades // El héroe y el antihéroe

Independientes		Dependientes
9	.....	26, 38A, 45B
11	.....	26, 38A, 45B
14A	.....	53, 65B, 72B

El héroe y el antihéroe // Las amistades y enemistades

Independientes		Dependientes
26	.....	9, 11, 14A
27	.....	10B, 12B, 14B
53	.....	9, 11, 14A
54	.....	10B, 12B, 14B

El héroe y el antihéroe // Los juegos

Independientes	Dependientes
26	88
27	81
36A	78, 79
37A	80
38A	81
39A	82
40A	83
41A	84
42A	85
43A	86
44A	87
45A	88
46A	89
53	88
54	81
63A	78, 79
64A	80
65A	81
66A	82
67A	83
68A	84
69A	85
70A	86
71A	87
72A	88
73A	89

El héroe y el antihéroe // El héroe y el antihéroe

Independientes	Dependientes
25	27, 28, 29, 34, 36A, 37A, 38A, 39A, 40A, 41A, 42A, 43A, 44A, 45A, 46A.
27	36A, 37A, 38A, 39A, 40A, 41A, 42A, 43A, 44A, 45A, 46A.
28	36A, 37A, 38A, 39A, 40A, 41A, 42A, 43A, 44A, 45A, 46A.
36A	30, 34
37A	30, 34
38A	30, 34
39A	30, 34
40A	30, 34
41A	30, 34
42A	30, 34
43A	30, 34
44A	30, 34.
45A	30, 34
46A	30, 34
52	54, 55, 61, 63A, 64A, 65A, 66A, 67A, 68A, 69A, 70A, 71A, 72A, 73A.
54	63A, 64A, 65A, 66A, 67A, 68A, 69A, 70A, 71A, 72A, 73A.
55	63A, 64A, 65A, 66A, 67A, 68A, 69A, 70A, 71A, 72A, 73A.
63A	57, 61
64A	57, 61

65A	.....	57, 61
66A	.....	57, 61
67A	.....	57, 61
68A	.....	57, 61
69A	.....	57, 61
70A	.....	57, 61
71A	.....	57, 61
72A	.....	57, 61
73A	.....	57, 61

El héroe y el antihéroe // La heteroimagen

Independientes	Dependientes
117	..... 92A
118	..... 92B
119	..... 92D
120	..... 92C
121	..... 92E
122	..... 92F, 102
123	..... 92G, 102
124	..... 92H, 101

El héroe y el antihéroe // Percepción del futuro

Independientes	Dependientes
28	91B
37A	91B
44A	91B
46A	91B
55	91B
64A	91B
71A	91B
73A	91B

El héroe y el antihéroe // La autoimagen

Independientes	Dependientes
26	96C, 104
117	99A
118	99B
119	99C
120	99D
121	99E

Heteroimagen // Heteroimagen

Independientes	Dependientes
103	92D
100	92E
101	92E

Heteroimagen // El héroe y el antihéroe

Independientes	Dependientes
92A	117
92B	118
92C	120
92D	119

Heteroimagen // Autoimagen

Independientes	Dependientes
92A	99A
92B	99B
92C	99D
92D	99C
92E	99E
100	99E
101	99E
103	99C

Autoimagen // Amistades y enemistades

Independientes	Dependientes
99A	14B
99B	14B
99C	14B

Autoimagen // Heroe y antihero

Independientes	Dependientes
99A	117
99B	118
99C	119
99D	120
99E	121

5. TABLAS DE ASOCIACIONES ENTRE
VARIABLES

Se han analizado cerca de mil cuadros de asociaciones entre variables. Todas y cada una de las veces que los datos de dichas asociaciones resultaron significativos, se reprodujeron y comentaron los respectivos cuadros. Incluso, se señalaron aquellas asociaciones carentes de significación estadística. Este trabajo aparece detallado en la segunda parte de esta tesis "El Análisis de los Datos". Por este motivo y debido también al considerable volumen de las "tablas" de asociaciones generadas por el ordenador, no incluiremos aquí ese material, que, no obstante, se encuentra a disposición de cualquier persona interesada en consultarlo.